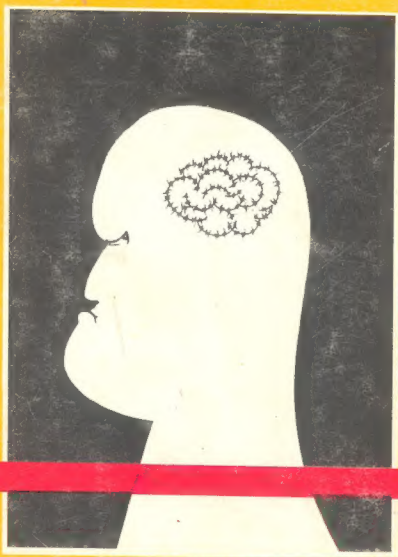


كتاب الأطلال
قسم ٤٤

تأليف : د. شبل بدران
تقديم : د. حامد عمار

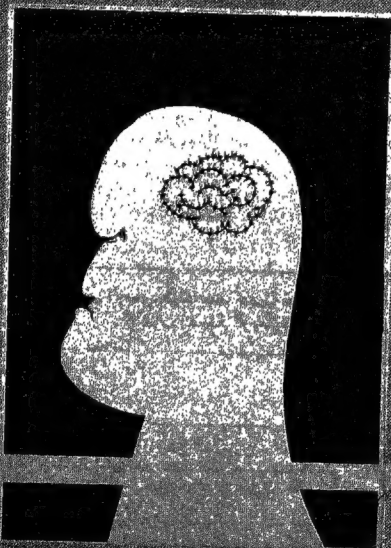


صناعة العقل

كتاب الاطفال رقم ٢٢

تأليف: د. شميل بدران

تقديم: د. حامد عثمان



صناعة العقل

دراسة في العلاقة بين التربية والادبولوجيا

رئيس الحزب : خالد محيي الدين

رئيس مجلس الإدارة : لطفي واكد

مجلس التحرير : د. ابراهيم سعد الدين / اوسيف يوسف / حسين عبد
الرازق / عبد العظيم انيس / عبد الغفار شكر / د. محمد احمد خلف الله
الإدارة والتحرير : ٢٢ شارع عبد الخالق ثروت شقة ١٨ القاهرة ج. م .
ترسل جميع المراسلات باسم رئيس التحرير
الإعلانات : يتفق بشأنها مع الإدارة
الأعداد السابقة : توجد نسخ محدودة من الأعداد السابقة من السلسلة
ترسل لمن يطلبها خارج القاهرة أو خارج جمهورية مصر العربية بالبريد
المسجل ويحسب سعر الكتاب على أساس أن الجنيه يعادل (دولار)
أمريكي ويضاف جنيه مصري داخل مصر على ثمن الكتاب نفقات البريد كما
يضاف « دولار » واحد خارجها إلى الثمن وتحول أثمان الكتاب بحوالة
بريدية باسم الاهالى .

كتاب الاهالى سلسلة كتب شهرية تصدرها جريدة الاهالى -
حزب التجمع الوطنى التقدمى الوحدوى - مصر

اما وقد سمعت مدافع الامة عن الدفاع... وحول العدو نيران مدافعه الى جبهة الوعي والانتماء فقد
كان لابد وان يصدر كتاب الاهالى ليكون بعض جهدنا المتواضع في المعركة التي تدور على جبهة العقل
ليساهم في اعادة بناء الجسور المنهارة بين الطليعة والشعب وبين المواطن والوطن وبين الوطن والامة
وبين هؤلاء جميعا والكون الذي نعيش فيه .
ولاننا نعيش في عصر ثورة الاتصالات الذي يؤدي تدفق معلوماته الى تشوش في اليقين فان حاجتنا الى
العودة للتشهير بالبداهيات واعادة احياء الذاكرة الوطنية لاتقل عن حاجتنا الى التعمق الذي يحىي
اليقين لا الذي يشوش عليه .
واذا كان منطلق الحركة السياسية اليومية يحتمل المساومة والوساطة فان جوهري دور اليسار على
صعيد الوعي والانتماء هو الهدم والبناء ذلك ان الامر هنا امر تكوين وتأسيس يتجاوز ضرورات الخافض
وقيوده الى افاق المستقبل وأحلامه .

كتاب الامالى

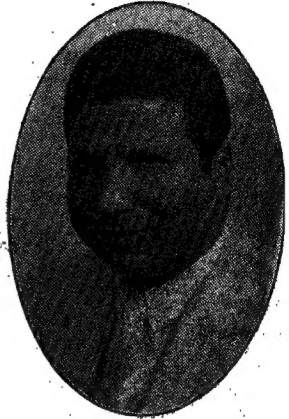
ثقافة الهدم والبناء

رئيس التحرير : امينة شفيق
مدير التحرير : د. احمد الحصرى

الطبعة الاولى
1997

الاراء الواردة في كتب السلسلة لا تعبر بالضرورة عن رأى التجمع

يقبل كتاب الامالى نشر جميع الكتب المؤلفة والمترجمة التى يرغب اصحابها فى نشرها طالما تفهم
الهدف من اصداره ويقبل التبرعات والهبات التى يقدمها له يتولى نشر الثقافة والراغبون فى تحمل جزء
من نفقات اصداره بهدف تخفيض سعر بيعة للجماهير ويشير الى ذلك اذا طلب صاحب الشأن



د. شهاب بدران

* شارك في تأسيس إصدار مجلة «التربية المعاصرة» التي تصدر عن رابطة التربية الحديثة بالقاهرة ، وهي أول مجلة راديكالية في مجال العلوم التربوية في مصر والوطن العربي، ويعمل الآن ضمن هيئة تحريرها.

* شارك في إقامة المؤتمر العلمي الذي أقامته رابطة التربية الحديثة بالاشتراك مع مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالاهرام وكان موضوعه (الديمقراطية والتعليم في مصر)، وهو أول مؤتمر علمي تتجلى فيه أطروحات «المدرسة النقدية في التربية» وكان أميناً عاماً مساعداً له عام ١٩٨٤.

* نشر العديد من الدراسات والأبحاث في النوريات والمجلات المصرية والعربية : المستقبل العربي، الوحدة ، العلوم الاجتماعية، البقطة العربية ، الهلال ، اليسار والتربية المعاصرة.

* من مؤلفاته التربوية : الثورة والتعليم، التعليم والتحديث ، كما يكون المجتمع تكون التربية . سياسة التعليم في الوطن العربي.

* أستاذ أصول التربية بكلية التربية - جامعة طنطا

* من مواليد قرية « بهيدة » مركز ميت غمر محافظة الدقهلية عام ١٩٥٠.

* حصل علي ليسانس الآداب والتربية من كلية التربية - جامعة الاسكندرية، قسم الفلسفة والاجتماع عام ١٩٧٣.

* حصل علي دكتوراه الفلسفة في التربية (أصول تربية) من كلية التربية جامعة طنطا عام ١٩٨٢.

إلي

أبي... أمي

... فاقدا تعلمت منهما :

من يزرع القمح ومن يحصده

ومن يصنع الخبز ومن يأكله

ومن يفتح كتاب الفقراء ومن يغلقه

ومن يبني مدرسة الفقراء ومن يهدمها

(د. شبل)

تقديم

للاستاذ الدكتور حامد عمار

دعائي الدكتور شبل بدران وهو أحد المریدین من الأحفاد إلى أن أقدم لهذا الكتاب الذى يضم بين دفتیه مقالات ثلاث ، تتضمن مقولات عدة، وتحتضن قضايا جوهريّة تناولها الفكر التربوي منذ أقدم العصور بصورة صريحة أو مستترة . وموقف الكاتب جلي محدد منذ عنوان العمل حتي خاتمة سطره. والمعالجة دسمة لكنها ليست عسيرة الهضم، وحادة المذاق لكنها مستساغة تفتح الشهية، والرأى المطروح قاطع في معظم الحالات قد يدعوك للأخذ به فوراً ، وللتأمل فيه أحياناً ، أو لمعارضته علي التو.

وانبهك - أيها القارئ - منذ البداية أنك أمام كتاب في التربية قد يخالف تصورك وتصور الكثیرين لما ينبغي أن تعالجه كتب في التربية. وإذا كان - كما يقول الشاعر - «أول مقروء من الكتب عنوان» فإن عنوان الكتاب الذي نحن بصددّه يشير إلى نوع من الإدراك الجديد لأبعاد المسألة التربوية وما يتفرع عنها من نظم ومؤسسات تعليمية . فموضوع الكتاب «الايديولوجيا والتربية - دراسة في العلاقة بين السياسة التعليمية وبنية النظام السياسي في مصر ١٩٥٢ - ١٩٨٩»

- منهج المدرسة النقدية :

وإذا كان العنوان جديداً جرئاً فإن المعالجة - أو المقاربة كما يقول المغاربة - هي جديدة وجرئية أيضاً. إنها ليست معالجة فنية مستثناة كما درجت عليه كثير من الكتابات التربوية حين تعرض أو تناقش المناهج أو

الكتب المدرسية أو مشكلات التعلم والتعليم أو أوضاع مرحلة تعليمية الي غير ذلك من المفردات، لكنها معالجة سياسية إجتماعية في المقام الأول. وهي في الوقت ذاته تتخذ المنظور الكلي، وليس منطلق المفردات أو الجزئيات أداتها في التحليل والربط والتفسير والتعليل. ومن ثم فإن تلك المعالجة تنتمي إلى ما عرف باسم « المدرسة النقدية في التربية »، والتي انتشرت منذ النصف الثاني من القرن العشرين في كل من ألمانيا وإنجلترا والولايات المتحدة الأمريكية. فضلاً عن الاتحاد السوفيتي متأثرة بأراء مفكري اليسار في المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

وموقف المدرسة النقدية في التربية متباين عن موقف المدرسة/المثالية أو البراجماتية . فالمثالية ترى أن مسيرة التعليم خبرة بطبيعتها تنشر المعرفة والنور (العلم نور) وتؤدي إلى الاستنارة. والبراجماتية تنكر المطلق وتحكم علي الأمور إن خيراً أو شراً وإن صالحاً أو طالحاً بنتائجها وآثارها الآنية المحددة. ومن ثم فإن أهم وظيفة للتعليم هي تمكين الفرد والمجتمع من حل المشكلات بطريقة عملية لايحكمها تصور أو موقف أو أيديولوجية معينة. أما المدرسة النقدية فإنها تقوم في نظراتها وتصوراتها علي ذلك التقاطع والتفاعل بين النظام التربوي والنظام السياسي المجتمعي بمختلف مؤسساته وآلياته وقواه الاجتماعية وشرائحه الطبقية.

ومن ثم فإننا نجد أن منظور المدرسة النقدية قد وجه الاهتمام إلي تلك العلاقة الجدلية بين نظم المعرفة الايديولوجية والتعليمية ومؤسساتها من ناحية وبين النظام السياسي الاقتصادي والبنية الاجتماعية من ناحية أخرى . وعلي هذا الأساس يصبح التكوين المعرفي في جملة وبأهم آلياته المتمثلة في النظام التعليمي هو البنية الفوقية للنظام الأشمل في المجتمع بتشكيلاته

السياسية والاقتصادية حسب تحليلات المدرسة الماركسية أو المدرسة الفرنسية حديثاً بقيادة «بورديو» ومن لف لفهما من مدارس اليسار الفكري وبذلك يصبح نظام التعليم إنعكاساً لبنية النظام السياسي والقوى الاجتماعية المهيمنة فيه. وبعبارة أخرى فإن المدرسة النقدية بمجمل فصائلها إنما تمثل تنويعات علي اللحن الأساسي الذي يري هذه اللحمة العضوية بين التعليم وأهدافه ووظائفه ومضامينه من ناحية وبين ديناميات المجتمع وحركته في داخله ومع غيره من المجتمعات من الناحية الأخرى.

وبنفس المنطق يمكن للدارس أن ينطلق من نظم التعليم ومؤسساته ومضامينه وقوانينه ليري فيها صورة المجتمع وقواه السياسية والاجتماعية وبصماتها في تشكيل المجتمع وتنظيمه وتحديد قواعده وحركة جماعاته وطبقاته. والواقع التاريخي المتضمن في هذا التحليل النقدي هو التوظيف الاجتماعي للمدرسة باعتبارها أداة في إعادة إنتاج قوة العمل التي تتشد الفئات المهيمنة تشكيلها بمختلف المعارف والقيم والوعي والمهارات بما يتمشي مع مصالحها في توزيع العمل وما يرتبط به من تحديد لمواقع السلطة والثروة والمكانة.

وهبلخ القول في المدرسة النقدية هي إدراكها لأن نظام التعليم ليس نظاماً حيادياً بالنسبة لجميع الشرائع الاجتماعية، وليس هو حيادياً بالنسبة لما يفرسه من معارف وقيم، كما أنه ليس حيادياً بالنسبة لمن يلتحق به ويحظى بمنافعه أو لا يلتحق به أو يتسرب منه أو يزاح عنه ولا يحظى بمنافعه أو يحظى بقدر معلوم منها، وليس هو حيادياً كذلك فيما يكون من ولاء وانتماء وثقة بالنفس. وأخيراً فإنه ليس حيادياً في وظيفته التوزيعية التي يتم بواسطتها أساساً توزيع الأفراد علي مواقع العمل والانتاج أو علي مجالات

العمل اليدوي والعمل الذهني.

وهن هذه المنطلقات أسهمت المدرسة النقدية في توضيح وكشف توظيف السلطة المهيمنة في توجيه المؤسسات والعمليات التعليمية نحو إنتاج أو إعادة إنتاج الأفراد الحياه في النمط الاجتماعي القائم، والتكيف مع أوضاعه وعلاقاته ومصادر السلطة فيه. وأبرزت تلك المدرسة الآليات المباشرة وغير المباشرة في هذه العمليات لإنتاج أنماط الشخصيات المطلوبة وتوزيعها علي مختلف الأعمال ، كما كشفت عن الدعاوي التي تختبئ وراء الفكر والمعرفة والتعليم وماقد يبطنها من تحيزات وأفضليات، أو تزيف وتعمية ، أو ترسيخ لمسلات من أجل إكساب الشرعية للممارسات التعليمية والاجتماعية السائدة.

ولم تأت المدرسة النقدية في التربية بأمر يعتبر بدءاً وإنما جاء إسهاماً بأن وضعت قضية الايديولوجيا والتعليم تحت مجهر السياق المجتمعي . وقد أدى هذا إلى تجلية تلك العلاقات والتشابكات بين هذين الطرفين والتي هي قائمة بصور متباينة في كافة المجتمعات والحضارات وفي مختلف العصور والازمان، كما لو كانت من طبائع العمران علي حد المصطلح الخلدوني.

* اللحمة بين السياسة والتعليم :

وإذا أردنا أن نسوق بعض الأمثلة للتدليل علي ذلك التشابك بين السياسة والتعليم فلسوف نجد أن الحضارة العربية الاسلامية قد شهدت ذلك التداخل والتماوج بين تأويل آيات القرآن الكريم والنوافع السياسية للخلفاء والحكام المسلمين. فقد كانت مختلف الأطراف المتنازعة تستثمر الآيات المناسبة لتدال علي صحة موقفها وعلي فساد مواقف الآخرين. وتوضح كتابات الدكتور محمد عابد الجابري في ثلاثيته حول « نقد العقل

العربي « كيف حاول كل فريق تأسيس حجته وأحقيته تأسيساً شرعياً من خلال الاستناد الي القرآن والحديث. * وأبرزت علي وجه الخصوص تأويلات الشيعة علي قاعدة أن هناك علم الظاهر وعلم الباطن إذ (إن للقرآن ظهراً وباطناً ..) الي غير ذلك من الأحاديث التي ينسبونها الي النبي ﷺ . ومن خلال العلم الباطن أخذوا يصفون المشروعية الدينية علي أحقيتهم بالحكم وبخلافة الله في الأرض.

ويبري الجابري - كما يرى غيره من الدارسين للإسلام السياسي - أن أول مسائل علم الكلام كانت قضية الجبر والاختيار. وأنها لم تكن مسألة دينية خالصة بل كانت سياسته بالدرجة الأولى. وقد احتضن خلفاء بني أمية ومعظم خلفاء بني العباس القول بالجبر في مقابل إرادة الانسان ليكون ذلك سند في شرعية خلافتهم، وتبريراً لما يفعلون علي اعتبار أنه إرادة الله وقضاؤه. كذلك وظفت الفرق المتناوئة للخلافة الرسمية آيات القرآن وأحاديث النبي - كما وظفها الخلفاء في تعزيز حقوقهم أو تشوية سمعة أهل السلطة والسultan.

وفي المعارك السياسية ، صعداً ورداً - تنامي إختلاق الأحاديث وتوافر عدد من الانتهازيين الذين لم يستشعروا أى حرج في تفسير القرآن والحديث لمناصرة صاحب السلطان. أو لمقاومته، بل وامتد شططهم أحياناً إلى اختراع الأحاديث وإسنادها إلى النبي. وباختصار فقد استخدم كل من القرآن والحديث في تلك الحالات لخدمة المطامع والمطامح السياسية. **

* ثلاثية محمد عابد الجابري : (١) تكوين العقل العربي ، (٢) بنية العقل العربي ، (٣) العقل السياسي العربي.

** من المعروف ان الامام البخاري حين سعى الي تكوين الحديث كان عليه ان يقرض ما يريد علي ستمائة الف حديث لم يسمح منها في تقديره إلا حوالي سبعة آلاف

وباللغة المعاصرة إرتبطت مسائل الفكر والفلسفة والايديولوجيا وتشابكت جذوراً وفروعاً مع القوى السياسية المهيمنة أو القوى المناوئة لها. وتحديثنا كتب التاريخ كذلك عن ذلك الرجل الذي أختبأ في أحد المساجد زمن الخلافة الفاطمية الشيعية ليقرأ موطأ الإمام مالك (في الفقه السنّي) فقبض عليه عسس الخليفة الفاطمي متلبساً بهذا الجرم ليودعه السجن جزاء وفاقاً لمخالفته أيديولوجية الحكم القائم إنذاك.

ومن المعروف إنه للفرق والمذاهب السياسية الدينية أماكن لتدريس ونشر أيديولوجيتها ، كما هو الحال في المساجد أو دور الحكمة لدى أهل السنة ومن خلال الأئمة والفقهاء، أو في الخفاء لدى المعارضة وعلي يد الدعاة وداعي الدعاة لدى الشيعة. ومن المعروف أن تعليم المذهب الشيعي كان الدافع إلى تأسيس الجامع الأزهر، ثم إيقاف التدريس فيه ثم إغلاقه رداً من الزمن أيام الدولة الأيوبية السنية والتي بدأت في إنشاء المدارس الأربعة لتدريس الفقه علي مذاهب الأئمة الأربعة في المساجد.

نعود بعد هذا الإستطراد لنؤكد تلك العلائق المتشابكة والمتقاطعة والمتفاعلة بين النظام السياسي بأيديولوجيته وبين توظيف النظام التعليمي لخدمة أغراضه تحت ستار الهيبة والهالة أو الحيادية التي ارتبطت منذ أقدم العصور بالمعرفة والعلم والتعليم. وكانت وما تزال العلائق قائمة بصورة ظاهرة مستترة مباشرة وغير مباشرة في مختلف العصور والمجتمعات كما أشرنا. وقد كان « لنظريات إجتماعية المعرفة » و « المدرسة النقدية في التربية » الفصل في إبراز مواطن تلك العلائق وخصائصها وتجلياتها وأساليب صياغتها، سواء كان ذلك علي المستوى الكلي (الماكروي)، أو في تجاوب النظام الإيديولوجي أو التعليمي متجده في جزئياته ومفرداته (المستوى

* التغيير الاجتماعى والتعليم

وبادئنا بصدد طرح بعض القضايا الفكرية التي تؤطر لهذا الكتاب، فلعلنا من المفيد أن نشير إلى قضية هامة من قضايا التغيير الاجتماعى هى نور التعليم فى عمليات التغيير أو تكيفه معها أو حتى تخلفه عنها. وجرى العرف على تفسير حركة المجتمع على أساس قطبين مستقلين : قطب التوازن المجتمعى وقطب الصراع الطبقي ، كما غلب تصور الانفصال بين حركتى التوازن والصراع ... ولعلنا من المفيد مدامت اللغة لاتسقفنا إلا بتشبيهات وأمثولات لتقريب الواقع أو تجسيده أن ننظر إلى عملية التغيير أو التغيير الاجتماعى فى صورة متصل متدرج بين قطبين مختلفين (ترجمة لمصطلح كونيتموم continuum الإنكليزى). ويتعرض متصل الحركة المجتمعية إلى تموجات تحدثها ذبذبات القوى الاجتماعية بما فيها من مد وجزر، وتسعى هذه التموجات إلى توفير القدر الكافى من التوازن النسبى. ومع تعرض المجتمع لتغيرات داخلية وخارجية يسعى إلى صورة جديدة من التوازن. وتظل هذه الإمكانية فى قدرة المجتمع على المحافظة على توازنه الأساسى متوقفة على مدى الحدة والعمق فى التموجات التي تحدثها التغيرات الجديدة بمكوناتها المادية والبشرية، الداخلية والخارجية.

وقد يستطيع المجتمع أن يضمن نمط وحالة توازنه حين يواجه متغيرات معينة من خلال عمليات إصلاحية جزئية، أو عن طريق إيجاد مؤسسات جديدة توحى وتعد بتغيير حقيقى فى الأحوال ، أو بعلاج مؤقت يوفر مجالات للاستهلاك المهدىء الذى يمتص موجات الغضب، أو بإزاحة بعض وجوه القيادات الحالية. وقد يتم اللجوء إلى إصدار وثائق أو استراتيجيات أو

بيانات ترسم صورة وردية للتغير المستهدف ، لكن سرعان مايتضح البون الشائع بين أشكال الخطاب الرسمي بتعبيراته المختلفة وبين مايتجسد علي أرض الواقع من معطيات وأحداث. وكثيراً ما يتم. التغير في السطح أو المظهر، كما يعبر عنه المثل الشائع (إن هو إلا زيت قديم في قناني جديدة).

لكن حين تصل تموجات الحركة لدى القوى المجتمعة الى درجة التضاد بين المصالح والتناقض الحاد فيما بينها فسوف يختل التوازن اختلالاً عنيفاً يؤدي إلى أنواع مختلفة من التأزم فالصراع فالتصادم مما يتولد عنه تغييرات عميقة توصف أحيانا بأنها جذرية. ومع ذلك فإن المؤسسات والنظم المجتمعية قد لا تتأثر بنفس « الجذرية في حركة التغير إذ قد يكون بعضها أكثر أو أسرع في قابليته ، بينما تظل بعض الجيوب والقوى مبدية لدرجات متفاوتة من المقاومة الظاهرية أو الخفية. وقد يحدث تغير حقيقي في البنى والمؤسسات لكن سرعان ما تفرغ هذه الهياكل، بل والقوانين أحيانا من مضامينها الثورية. وقد يتباطأ الدفع الثوري، بل قد يصاب بالخمود والسكون بتأني ردة توقف، إندفاعه، ويتحقق بذلك الثورة المضادة.

نعرض لحركة التغير في أبعادها السياسية والاجتماعية والاقتصادية لنؤكد الإطار الذي يتحرك فيه النظام التعليمي ولنبين أن مايتخذ من سياسات واستراتيجيات وتوظيف للتعليم قد يجعل منه وسيلة لتحقيق أحد الطرفين : طرف جعله أداة لإعادة إنتاج العلاقات القائمة من خلال مناهج تنتج نمط الشخصية المتكيف والمطيع والقانع والمتفعل والمغيب الوعي والمغترب لكي ينسجم ويتسق مع ايديولوجية السلطة السياسية التي تسيطر علي مقاليد الحكم. وقد يتخذ لذلك أساليب الترويض الفكري والإذعان والاستسلام والقهر أحيانا ليضمن أداة ما عرف بالوظيفة المحافظة للنظام

التعليمي. ويصطنع في سبيل ذلك ما يراه مناسباً من أنواع المعارف ومتطلبات التفكير وأنواع المقررات والامتحانات وغيرها من المناهج الرسمية، فضلاً على ما يتخذ من مناهج وأساليب خفية مستترة ومتضمنة بين ثنايا العملية التعليمية والمناخ المدرسي.

وقد يكون التعليم أداة لتحقيق الطرف المضاد سعياً للتححر والإتقان والإبداع في سياق نظام سياسي إجتماعي ينشد دفع حركة التطوير المجتمعي مؤكداً تنمية طاقات الفرد إلى أقصى ما يمكن أن تبلغه، ومستهدفاً تكوين الإنسان الواعي بذاته وبما حوله ومن حوله وذلك بجعله كائناً فاعلاً قادراً على صناعة مجتمعه وتاريخه. وفي سبيل ذلك لا يتخذ من المعلومات المقررة إلا مامو مادة كتنمية العقل الناقد والإرادة الفاعلة. ومن ثم يبذل الإقلاع عن التفكير إلى الحث عليه، ويحول الاتباع والقول بنعم إلى الإبداع والسؤال والتساؤل والقول بـ لماذا وكيف، وبماذا يمكن أن يفعل وهذا هو ما يعرف بالدور التجديدي والإبداعي للتعليم.

وهكذا فإن غلبة أى من الهدفين أو الطرفين - المحافظة والمجددة - إنما تنوقف على المناخ السياسي الاجتماعي كما أشرنا. ونستخدم كلمة « غلبة » عن قصد ، حيث أن من الخصائص المميزة للنظام التعليمي وعملياته أنه قد يؤدي كلا الوظيفتين المحافظة والتجديد في نفس الوقت، وإن كان النظام السياسي وبنيته وتوجهاته هي التي تؤدي إلى تغليب أحدهما على الآخر. لكن الوظيفة الأخرى قد تجد لها منافذ ومسارب تتكون من خلالها قوى الفكر المعارض باختلاف درجاته. وهذه الخاصية في الإنتاج التعليمي هي مادة وضعها البعض بالاستقلال النسبي لعملية التعليم في تفاعل مكوناتها بدءاً من المدخلات وانتهاءً بالمرجعات، أو بين البنى المادية التحتية والبنى

الفكرية الايديولوجية والتي يعتبر التعليم من بين أهم آلياتها ووسائلها. ولعل هذه الثغرات والمنافذ هي ما ينبغي علي الذين يسعون إلى جعل التعليم أداة التحرير في مجتمعات القهر والمقهورين ان يناضلوا من أجل إستغلالها وتوسيع مجالاتها في مواجهة قوى المحافظة والجمود.

* التعليم والمواطنة :

هين نتحدث عن السياسة التعليمية والنظم السياسية لا بد لنا من الالتفات إلى دور التعليم في تكوين القوميات الحديثة بانتماءاتها وتصوراتها. ولعل أبشع صور الاستغلال لنظام الايديولوجيا والتعليم هو ما حدث في قتل القومية النازية الألمانية أو الفاشية الإيطالية حيث استخدم التعليم أداة في غسل العقول بأفكار الاستعلاء وشهوة السيطرة والقوة لدي كل من النازية والفاشية. وما يزال الحرس علي تأكيد القومية بدرجاتها المتفاوتة من التعصب والتحيز والاستعلاء من بين الأهداف الرئيسية في أقطار العالم كلها حتى الآن، وإن اختلفت أساليب ذلك التأكيد علي ذلك الولاء.

وترتبط القومية أو الوطنية في كثير من دول العالم الثالث بشخصية الحاكم حيث تزين صورة مطالع الكتب المدرسية أو يزق الطلاب في طابور الصباح بهتافات وشعارات يقصد منها دعم ذلك الولاء، وهي مظاهر لا توجد في دول العالم الصناعي حتى ما كان منها نظاماً ملكياً. وفي مؤسسة المدرسة ومن خلال الموضوعات العلمية أو الأنشطة المدرسية أو القدوة يضعى العملية التعليمية الي أن تتحول السلطة الخارجية للأسرة أو القبيلة أو الأمير الإقطاعي أو الملك أو السلطان إلى سلطة داخلية بطانته الطاعة بدلاً من استخدام القوة، ومصدرها الضمير بدلاً عن الخوف، وأداتها الكبت والقهر بدلاً عن العقاب الجسدي أو العنف المادي.

ومن الناحية القومية نلاحظ أهمية التعليم في التماسك الاجتماعي القومي وفيما يعرف بوظيفة تكوين المواطن. لذلك يحتل الاهتمام بالتعليم الابتدائي الإلزامي مكان الصدارة في فترات الازمات ، كما حدث في فرنسا بعد هزيمتها في الحرب مع بروسيا عام ١٨٧٠ ، وكذلك الحال بالنسبة لبريطانيا في معمة الحرب العالمية الثانية حين صدر قانون ١٩٤٤ لجعل التعليم الابتدائي ذا أولوية متقدمة تسيطر عليه الدولة وأجهزتها المحلية بعد تقليص دور الهيئات الأهلية والدينية. وفي التنافس العسكري بين الكتلتين الغربية والشرقية لجأت الولايات المتحدة الأمريكية التي تعبته نظامها التعليمي لمواجهة تحدى القمر الاصطناعي الروسى سبوتنيك الذي انطلق في الفضاء عام ١٩٥٨. وفي التنافس الاقتصادي الحالي فيما بين اليابان والولايات المتحدة الأمريكية لجأت كل منهما إلى تطوير تعليمها بما يحقق لها إعداد الثروة البشرية التي تضمن لها إحراز قصب السبق في عالم التنافس الصناعي والتجاري. إن وثيقة « أمة معرضة للخطر » التي صدرت في أمريكا منذ أكثر من أربعة أعوام كانت إنذاراً للعمل على التطوير الحاسم لنظام التعليم الأمريكى. وبدأت تجارب التطوير تشمل الولايات المتحدة طوياً وعرضاً. ونشهد أخيراً صدور قانون باسم « قانون ١٩٩١ لتمييز أمريكا عام ٢٠٠٠ في التعليم

America 2000 Excellence in Education Act 1991

ورصدت الحكومة الفيدرالية ، إلى جانب موارد الولايات. ملايين الدولارات لكي يتم « كسر القالب - break the mold » بالنسبة لنظام التعليم وطرق التدريس وبخاصة في العلوم والرياضيات. واتخذ هذا القانون شعاراً جديداً ليحول أمريكا من « أمة معرضة للخطر A Nation at

Risk « إلى أمة من الطلبة A Nation of Students » . وهذا
الشعار الأخير يوفر الي جانب الاهتمام بالتلاميذ والطلاب في التعليم العام
والجامعى إهتماماً مماثلاً بتعليم الكبار وتطوير مهاراتهم، ويؤكد أهمية
تأسيس « عيادات clinics » كما يطلق عليها لوضع مقننات ومستويات
محددة للمهارات في مختلف قطاعات الانتاج والخدمات من أجل أن تستعين
أو تهتدي بها مختلف مؤسسات التعليم والتدريب في إعداد وتطوير القوى
البشرى.

ومنذ اوائل الستينات ارتبطت وظيفة التعليم كذلك ارتباطاً مباشراً
ومخبطاً بما عرف بإعداد القوى العاملة المنتجة للوفاء بحاجات الأنشطة
الاقتصادية والخدمية كماً ومستوى. وظهرت مشكلة ربط التعليم باحتياجات
سوق العمل. وقد أبرز هذه الوظيفة الاقتصادية للتعليم قصور النظرية
الاقتصادية الكلاسيكية التي كانت تنتظر إلى أهمية رأس المال والأرض
باعتبارهما الركيزتين الأساسيتين في عمليات الانتاج، وأما قوة العمل فإن
توافرها كماً وكيفاً لم يكن يؤخذ بعين الاعتبار على أساس أنها متوفرة
ومتاحة دائماً. ولا ندرة فيها. لكن عمليات التنمية الشاملة أو حتى عملية
النمو الاقتصادي قد أبرزت منذ النصف الثانى من هذا القرن الأهمية
القوى لرأس المال البشرى كعامل حاسم من عوامل الانتاج، بل يكاد أن
يكون أهمها فى العالم الثالث على وجه الخصوص.

* التعليم والعدل الاجتماعى :

ولابد من أن نعرض هنا لدور التعليم في مدى توفيره للعدالة
الاجتماعية من خلال إعادة إنتاج الفروق بين الشرائح أو الطبقات
الاجتماعية أو من خلال تقريب فجوة التميز والتمايز بين الفئات الاجتماعية.

وقد كان يظن ربحاً طويلاً من الزمن أن الساحة التعليمية ساحة مساواة وعدل بين الطلاب، لكنه اتضح أن التباينات الاقتصادية والاجتماعية المرتبطة بالطبقات التي تنتمي إليها أسرهم يظل لها فعلها وتأثيراتها في عملية التعلم وفي نواتجها. فهناك على سبيل المثال فروق في المستويات الطبقية بين المدارس. وفي أوروبا كان أول نموذج لذلك التباين في إنجلترا بين المدارس الحكومية والمدارس المعروفة باسم المدارس الانجليزية العامة English Public schools مثل أبتون وهارو والتي تعد طلابها للالتحاق بجامعة أكسفورد وكمبريدج.

وقد هاجم حزب العمال البريطاني بعد الحرب العالمية الثانية هذا النوع الاستقرائي من المدارس علي اعتبار أنه تعليم طبقي. وكان نقدة ساخراً حيث كان يقول إن تلك المدارس ليست انجليزية لأنها تركز في مقرراتها علي اللغتين اللاتينية واليونانية، وهي ليست عامة لأنها مدارس لخاصة الخاصة، بل إنها ليست مدارس لأنها تركز علي الأنشطة الرياضية والاجتماعية.

وتأثير المستويات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية للأسرة يتضح كذلك في داخل المدرسة الواحدة. وفي قدرة الطلاب علي متابعة مراحل التعليم حتي نهايتها. ولقد كان لدي الأمريكيين قناعة كبرى في توفير التعليم لتكافؤ الفرص في داخله ، وفي فرص العمل خارجة لكن عدداً من الباحثين في أعقاب الحرب العالمية الثانية، وبخاصة « مدرسة شيكاغو الاجتماعية » بقيادة « روبرت هفجهرست » قد كشفت تأثير المجتمع الرأسمالي وتباينات الطبقة في نظام التعليم الأمريكي. وكانت بدايات تلك الكشف في ملاحظة أن أبناء الطبقة العمالية متخلفون عن أبناء الطبقة الوسطى وبخاصة في التعليمين الثانوي والعالي، كما أن أطفال الطبقة

العمالية متخلفون كذلك فيما يتعلق بنتائج ما عرف باسم اختبارات الذكاء
كذلك لم يكن الدافع الي التأكيد علي أهمية التعليم الإلزامى وتعميمه في
كثير من الدول الأوربية خلال القرن ١٩ مجرد تكوين قاعدة المواطنة أو من
قيل توفير فرص متكافئة في التعليم وإنما أهم من ذلك كله جاء حرص
الطبقات الرأسمالية علي تكوين عادات الإنضباط والنظام لدي الطبقة
العاملة ، وإلى اكتساب السلوك المنشود من تلك الطبقة بالنسبة لموقعها
وتعاملها في خدمة مصالح الطبقة المهيمنة.

والواقع أن كثيرا من الدراسات قد أوضحت العلاقة بين التحصيل
الدراسي والإنجاز المدرسي من ناحية وبين الأحوال الاقتصادية والثقافية
للأسرة من الناحية الأخرى ويعني هذا أننا سوف نجد أن آليات السوق
تعمل عملها من خلال المدرسة في مواقع الطلاب وتوجهاتهم، وفي تعامل
المدرسين معهم من خلال تصورهم لخلفياتهم الاجتماعية: ويرى معظم
المفكرين التربويين أن تكافؤ الفرص التعليمية وعدالة نظم الامتحانات
باعتبارها المعيار المنصف الذي يحكم علي الجميع سواسيه إنما يمثل وهما
إجتماعياً وحضارياً. وأنه وسيلة لإكساب نتائج الامتحانات والحكم على
الطلاب نوعاً من الشرعية التي لا يدخلها أى تحيز، لكن الواقع كما سبق
الإشارة يثبت تأثير الخلفيات الطبقية والثقافية في نتائج الامتحانات، وفي
كل مايؤثر علي التلميذ من عوامل في تفاعله مع زملائه ومع مدرسيه وعن
طريق خبراته ورصيده الاجتماعي الثقافي.

وفي الحديث عن دور التعليم في إعادة إنتاج التفاوت الطبقي ينبغي أن
نؤكد أن التعليم يمثل مجرد حلقة في السلسلة المؤدية الي هذا التفاوت، وأنه
ليس من خصائص النظام، أو وظائفه أو نتائجه بحكم طبيعته كنظام لتكوين

المواطن، وإنما هو نتاج البنية الاجتماعية بصورة عامة، ولموقع النظام التعليمي في داخلها. كذلك ينبغي أن نلتفت إلى إختلاف دور التعليم وأثاره في العلاقات الطبقية باختلاف الزمان والمكان وبالنسبة لمختلف الشرائح الاجتماعية. ويعني هذا أن تأثيره في الحراك الاجتماعي وفي فرص العمل ليس مكروسا وعاكسا للبنية الاجتماعية في جميع الاحوال ، وبنفس الصورة لمختلف الشرائح الاجتماعية، وبالنسبة لمختلف المناطق والبيئات الجغرافية.

* التعليم وسلاسل التبعية

وإذا كانت هذه أطر عامة لتحليل النظام التعليمي في نطاق البنية السياسية والاقتصادية والثقافية للمجتمع الأكبر، إلا أن دول العالم الثالث تتميز بموقع له خصوصيته التعليمية في سياق خصوصيتها الاجتماعية والحضارية بصورة عامة. وتقع هذه الخصوصية فيما عرف باسم تبعية العالم الثالث الثقافية للمجتمعات الرأسمالية المتقدمة صناعيا في أوربا والولايات المتحدة الأمريكية. وقد فصل الكتاب في هذا البعد فيما أسماه « أيديولوجية التبعية » ومرتكزاتها المحلية الاجتماعية، وتجلياتها في السياسة التربوية واستراتيجياتها. ومن ثم فلسنا في حاجة إلى الاستطراد تأكيداً لهذا البعد لمسيرة التربية في أقطار العالم الثالث.

وكيفينا هنا أن نبرز أن هذه التبعية تعني - من بين ماتعني - أن التنمية بجوانبها المختلفة في العالم الثالث محكومة باحتياجات التنمية والتوسع في اقتصاديات العالم الصناعي. ومن ثم تتأثر الثقافة والتعليم في الدول النامية بما أطلق عليه التربوي الأمريكي « كارنوي Carnoy » مصطلح « الامبريالية الثقافية »، أو بما أسماه البعض باسم « الغزو الثقافي ». ولنا تحفظات على المصطلح الأخير وبخاصة فيما يعنيه أحيانا من إنحباس

وتتوقع وحسود عن مجري الأحداث ، وعن التفاعل الغصب والمتكافى مع المؤثرات الخارجية وتحت الزعم بالحفاظ علي أصالتنا وخصوصيتنا الثقافية. ومع ذلك فإن الغزو قد يأتي من داخل المجتمع حين تسعى بعض عناصر القوي المهيمنة إلي السيطرة علي تفكير الجماهير وغسل أدمغتهم بما يحد من حركتهم وجهدهم وإبداعهم، كما يفرضون أنفسهم مالكي المعرفة، مصادرهم لكل رأى مخالف بحيث تترسخ عوازل السلبية وعدم المبالاة وإذعان الجماهير بأقدارها المتدنية. وذلك نوع من الغزو الثقافي الداخلي الذي نستطيع أن نتعرف علي كثير من مظاهره إلى جانب الغزو الثقافي الخارجي في الغالبية العظمى من أقطار العالم الثالث.

العملية التعليمية والأسلوب البنكى

وهن الأبعاد الهامة والتي لا تأخذ نصيبها عند النظر فى العلاقة بين التعليم والبنية السياسية والاجتماعية بعد العملية التربوية في بطاناتها ودينامياتها وفي قنوات تواصلها بين الطالب والمعلم. ولقد كان الالتفات إلي دلالة الأسلوب الذي تتم به تلك العملية من إسهامات « باولوفرايري»، ذلك القس البرازيلي في كتابة « تعليم المجهورين». أشار إلي أن التعليم القائم علي تلقين المعلومات وحفظها واسترجاعها عند الامتحان هو تعليم استغلالي كما يسميه، فالمعلم هو المسيطر، ويعرف كل شيء، ويعلم الطلبة الذين يستقبلون تلك المعرفة لحفظها واسترجاعها. ولذلك فهو يسمى هذا الأسلوب بالتعليم البنكى نسبة الي عملية إيداع المال في حساب بنكى يسترجع عند اللزوم.

وهو يرى أن هذا الأسلوب البنكى في العملية التعليمية يؤدي إلى تغريب المتعلمين واستعبادهم نتيجة جهلهم مما يبرر وجود الاستاذ وسيطرته

وقهره لهم من أجل أن يستبطنوا المعرفة الصحيحة التي يلقنها لهم والتي
لنقاش فيها، ويؤكد فرايري أهمية الأسلوب الحوارى - الذى يناقش
الأسلوب الأحادى - حيث يطرح المشكلات للمناقشة وبذلك تغدو عملية التعليم
نشاطا حيا لطرفين يشارك كل من التلميذ والمعلم مما يطلق الطاقات ويحفز
على التفكير والابداع.

ويشير فرايري إلى أن مجرد تأسيس أبنية تعليمية ثورية - رغم
ضرورتها - اجراء غير كاف لإحداث تطوير حقيقى فى التعليم ، بل إنها قد
تكون مضيلة أو مضلة إذا ورثت الأسلوب البنكى فى التعليم. ويرى أنه
يستحيل استخدام الأسلوب سواء فى جعل التعليم أداة لتحرير العقل
الإنسانى أو فى التطوير الثورى لمؤسسات المجتمع وإتاحة مناخ حرية الرأى
والتعبير فيها.

* التعليم والمضامين القيمية

ويجىء أخيرا المنظور القيمى للتعليم من خلال استبطان المتعلم لما
يتعرض له من خبرة وما يتفاعل معه من مواقف. ونظم التعليم فى العالم
الثالث تحتضن والى حد كبير الإرث الثقافى الرأسمالى والامبريالى التابع.
ويتمثل هذا الإرث الذى النقطة ذلك العالم فى أهمية عامل الخلاص
الشخصى والربح الفردى أولاً وأخيراً. والتنافس الحاد للكسب بالطرق
المشروعة وغير المشروعة نزوعا نحو الاحتكار والهيمنة. وفى هذا السياق نجد
أن قوى الخارج وتأثيراته مسيطرة على الداخل ومبهمة له. وأن تميز القلة
النخبة أهم من الوفاء باحتياجات الكثرة الجماهيرية أو على الأقل تحتل
مصالح تلك النخبة الأولوية المتقدمة. أضف إلى هذا أن امتلاك الثروة
والاستحواذ على الأشياء والسلع لها مكانة وتقدير فوق المحبة والتعاون

والعلاقات الانسانية، وأن غزو الطبيعة واستغلالها أهم من صيانتها وترشيدها
الاستخدام لمواردها. وترسخ لدى كثير من شعوب العالم الثالث انتظار
القروض والمعونات من الرأسمالية العالمية في واحدة من أحدث صورها
التمويلية، وذلك بدلاً عن العمل الجاد الذي يخلق الثروة وينميها من خلال
الاعتماد على الذات.

تلك هي نماذج من مجموعة القيم السلبية التي ترشح من النظام
الرأسمالي الامبريالي إلى توابعه في أقطار العالم الثالث، ومن خلال وسائط
النخبة والفئة الحاكمة والبرجوازية المهيمنة. ويقطع كل تلك المجموعة من
القيم أدوات القهر الظاهر والمستتر التي تحول دون المشاركة بين مختلف
الأطراف والقوى الاجتماعية، وتجهض أى تجسيد أو فاعلية للمؤسسات
الديمقراطية. ومن أين تأتي القدرة على المشاركة الديمقراطية إذا كانت
مؤسسات المجتمع بايديولوجياتها القائمة. ومن أهمها نظام التعليم وعملياته
- تقوم بدور ظاهر أو خفى بتحقيق الشعور الذاتي لدى الجماهير المقهورة،
وأشعارهم بأنهم كسالي وغير متجاوبين حتي يقتنعوا بأنهم لكثرة ترديد هذه
الصفة علي مسامعهم ومسامع أبنائهم في المدرسة، وعلي حد تعبير فرايرى
« ويفقدون بالتالي الثقة في أنفسهم والأغرب أنهم يزدادون ثقة بقاھزيرھم
الذين يمثلون في نظرهم المعرفة والقدرة على تسيير الأمور. والمعرفة عند
هؤلاء تستقي من المعلم (السلطة) ولايثقون في أى معرفة قد خبروها من
هذا العالم الذي يعيشون فيه أو من علاقتهم مع الآخرين، .. »

ومن الضروري في الوقت ذاته أن نشير إلى مسئولية المؤسسات
الايديولوجية الأخرى - إلى جانب نظام التعليم - في تكوين أنماط معينة من
القيم والعلاقات وترسيخها لدى فئات النخبة المهيمنة ولدى الطبقات الأخرى.

ومن بين تلك المؤسسات الأسرة وجماعة الأقران ومؤسسات الحي والجيرة والتنظيمات السياسية والمؤسسات الاقتصادية والثقافية والترورية. فضلاً على أجهزة الاعلام المختلفة.

* الخلاصة في موقع التعليم من حركة المجتمع

تلك هي بعض المنظومات التي يتألف منها ويتحرك من خلالها النظام التعليمي : سياسة واقتصاداً واجتماعياً وقيماً والتي تتشابك في بنيتها وعملياته ومداخلته ومخرجاته. وإذا نشير إلى هذه المنظومات فإننا نؤكد مرة أخرى تاريخية النظام التعليمي وعروته الوثقى بالزمان والمكان (أو ببعد الزمكتة كما جعل منهما العرب مركباً مزجياً)، وارتباطه بالبنية السياسية والثقافية التي يوظف من خلالها، ويتحرك ويتطور مع تحركها وتطورها. وإذا نؤكد ذلك إنما نهدف إلى أن ننزع عن التعليم تلك الصيغة الميتافيزيقية أو الحكم المطلق أو الصورة المثالية لنظامه وبنيتها وأساليبه ونتائجه . وتؤكد لنا فصول هذا الكتاب على أن تفهم النشاط التعليمي ومؤسساته لا يكتمل إلا من خلال تفهم الأطر السياسية والثقافية التي تنتجها والتي يساهم هو بدوره في إنتاجها . ومن ثم يصبح من الضروري التعرف على وظائفه وطرائق عمله في داخل الإنساق الاجتماعية ذاتها دون الاعتماد على أحكام مسبقة.

* بعض النواحي الاجتماعية للتعليم الحديث.

وفي إطار السياق المجتمعي الكبير بأنساقه السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية لا بد من أن نسجل تمهيداً لفصول هذا الكتاب دور النظام التعليمي في الإسهام في تحديث الدولة في مصر وتكوين أجهزتها البيروقراطية منذ عصر محمد علي حتي اليوم. كذلك أسهم في تحولاتها من سيادة الإنتاج الزراعي وعلاقاته شبه القطاعية إلى نمط من النظام

الرأسمالي وأنشطته التجارية والصناعية والخدمية. وكان قنائه في نفس الوقت لتكوين نظام من الطبقات والشرائح الاجتماعية تداخلت فيها عوامل تكوين الطبقة الوسطى والطبقة العمالية بشرائحهما. ويظل حتى اليوم أداة إعداد من أجل تقسيم العمل، ووسيلة للتوزيع علي مختلف المهن بين القطاع الحديث والقطاع التقليدي والهامشي فضلاً علي كونه وعاء لتكوين النخبة الحاكمة والصفوة المثقفة بتعدد توجهاتها الثورية والتنويرية والتبريرية.

ومع تطور البنى السياسية والاقتصادية أو استمرارها بصورة متباعدة يستمر التعليم في أداء وظائفه داخل تلك البنى ومتحركاً معها، كما يعالجها هذا الكتاب بدءاً من عام ١٩٥٢ حتى عام ١٩٨٩. وسوف نلاحظ استمرار بعض التوجهات والوظائف التي بدأت مع حركة التحديث منذ أيام محمد علي وقد تضخمت سلبياتها كما سوف نجد ضمائر الفكر النهضة والثوري في سنوات أو مقاطع معينة، فضلاً علي الاستمرار في إعادة انتاج الانماط السائدة أو تشكيل مضامين حياتها الحالية في صور جديدة. وسوف نترك للقارئ متابعة رحلة النظام التعليمي في إطار القوى السياسية وتداعياتها الاجتماعية والنوعية خلال الفترتين اللذين حددهما هذا الكتاب.

ويقسم المؤلف حدوده الزمنية الي الفترة من ١٩٥٢ - ١٩٧٤ ، والفترة الثانية من ١٩٧٤ حتي نهاية عام ١٩٨٩ ، وذلك علي اعتبار أن الفترة الأولى تمثل غلبة التوجه الاشتراكي العربي، أو اشتراكية الدولة أو رأسمالية الدولة حسبما جرت العادة في تصنيفها علي ضوء بنيتها السياسية الاقتصادية. وتأتي الفترة الثانية التي تمثل سيادة البنية الانفتاحية للدولة والمجتمع والاقتصاد، وما ترتب علي ذلك من إقتصاديات السوق والاستثمار لرأي المال الخاص. وهو تقسيم لا يلتزم باسم الحاكم وإنما بالأيديولوجية السائدة

وآلياتها السياسية والاقتصادية.

وهن المصطلح عليه أننا حين نتحدث عن بنية النظام السياسي فإننا نأخذ في الاعتبار أن هناك ثوابت (نسبية) في ذلك النظام وفيه متغيرات (نسبية أيضاً). وقد يختلف القارئ مع المؤلف في طبيعة الثوابت أو المتغيرات وأثارها في كل من الفترتين إلا أنه ينبغي ألا نتجاهل الفروق بينهما والخصائص النوعية لكل. وقد يكون للمتغيرات في كل منهما دلالاتها وأثارها المجتمعية في حياة البشر، وفي نوعية القيم والمؤسسات التي احتضنتها. وقد يكون نظام التعليم الذي هو نتاج لكل من الفترتين ومنتج لعلاقات كل منهما عاكسا للثوابت المستمرة لكنه في الوقت ذاته متأثر بالمتغيرات سواء كان ذلك من خلال ابعاده الكمية أو امتداداته الطولية والعرضية، حتي وإن لم تتغير كثيراً أبعاد العمق في عملياته من حيث استكمالها لمهام التجديد والتحرير لطاقت الانسان.

إن ثمة فروقاً لا ينبغي التقليل من قيمتها بين الفترة الأولى والثانية مع وجود ثوابت سياسية وثقافية بين الاثنين. وما زال الفكر والحوار التربوي يناقش تلك الفروقات ومن أهمها علي سبيل المثال:

- دور الدولة ومسئولياتها في قطاع التعليم.
- السعي الجاد لتعميم التعليم الإلزامي والحد من التسرب..
- مشكلة المباني المدرسية ومسئولية انشائها ودور الجهود الذاتية.
- تأكيد مقومات الانتماء الوطني والتركيز علي تعليم اللغة العربية.

والثقافة الوطنية والقومية

- مجانية التعليم في مختلف مراحله وتكافؤ الفرص التعليمية
 - دور القطاع الخاص في التعليم وموقع مدارس اللغات ومدى مايسفح به من جعل التعليم أداة للتمايز الاجتماعي
 - معايير توزيع الطلاب في المرحلة الثانوية بين المدارس الأكاديمية والفنية
 - مدى التوسع في التعليم الثانوي والجامعي وسياسات القبول ودور مكاتب التنسيق
 - تأليف الكتب المدرسية بين التكليف والمسابقة العامة
 - التغذية المدرسية.
 - التعليم وتوسيع قاعدة الطبقة الوسطى والوسطى الدنيا
 - التكلفة العائلية للمدرس بما في ذلك الدروس الخصوصية
- هذه وغيرها كثير من قضايا التعليم التي كانت من معالم الفترة الأولى والتي تميزت بها عن الفترة السابقة واللاحقة لها والتي حدث في كثير منها تراجع وتذبذبات لم يحسم بعضها حتي الآن، وأن كانت توحى المؤشرات بقدر من الانحسار في الامتدادات التي شهدتها التعليم في تلك الفترة الأولى (١٩٥٢ - ١٩٧٤)

وينبغي ألا نختم ملاحظتنا العامة دون أن نشير الي مايعتبره بعض المعنيين بشئون التعليم من نظرة غير متفائلة من جانب « المدرسة النقدية» لدور التعليم ورسالته ومن الإنصاف أن يقال إن تلك المدرسة لا تنكر بعض الوظائف التجديدية للتعليم في كل المناخات السياسية، وهي ليست مولعة

بجلد الذات التربوية، وإنما تسعى إلى إبراز ما يتجسد علي أرض الواقع في الأغلب والأعم وإلى ما قد يخفي علي كثيرين من أمور التعليم التي تغلفها أحياناً الصور الخطائية أو التصورات المثالية أو النوايا الحسنة والنقد في جميع الحالات عليه أن يشير الي الكوب الفارغ إذا ماساد الاعتقاد الساذج بأن الكوب مأكن. وتلك مهمة رئيسية لا يتم إختراق الواقع وتجاوزه إلى ما هو أفضل إذا ماتعطلت تلك الرؤية النقدية التي تنفذ إلي المعطيات المتحققة، وهذا هو مانهدف إلى أن يرسخ نظامنا التعليمي في طلابه في نطاق تحرير العقل المصري.

* أي تعليم فى أى مجتمع ؟

وقبل أن أترك القارئ لهذا الكتاب يتوجب علي أن أشكر الدكتور شبل بدران على إتاحة هذه المساحة من كتابة لأسجل بعض خواطرى، وأن أؤكد حاجتنا الي النضال الوطني من أجل مجتمع متحرر، وتعليم يرسخ منطلقات الحرية. إننا نسعي إلى صياغة مجتمع :

(١) لعمته توفير فرص العمل المنتج بأعلى درجة من الكفاءة والعمل المجزى بكل جزاء وفاق.

(٢) وسداته إشاعة العدل الاجتماعى والتواصل والحوار الثقافى المتجدد والمجدد،

(٣) وإطارة ديمقراطية الحوار بين أفراد وجماعات ومؤسساته، وحرية التعبير والتنظيم والتأثير والمشاركة في صنع القرار وتحمل مسئوليات الغنم والعزم في تسيير الحاضر واستشراف المستقبل وهبياغته،

(٤) ونظامه التعليمي متطورا وساعيا ومشاركيا في تأسيس تلك الأبعاد المجتمعية من خلال تنمية طاقات الإنسان المصري وتحريرها، وتأكيدا للمضامين والقيم التي ترسخ إرادة المواطن الفاعل، وقدرته علي صناعة حاضرة ومستقبله بالعلم والعقل والأنسنة . ولتكن المؤسسة التعليمية مسهمة في صناعة الفكر المبدع، أو نقطة البدء في الممارسة والحركة الجدلية من أجل صياغة المجتمع الجديد والمتجدد.

وبعد :

لقد أردت بهذه المقدمة أن تكون تمهيداً لقراءة هذا الكتاب المركز والنسم وهو حقاً جدير بالقراءة وأكرر مابدأت به هذا التمهيدي حين أشرت إلى أنه قد يعجبك وتتفق تماما مع إطاره الفكري وقد يزعجك وتأبى مقالاته، وقد تقع في حيرة من أمره لكنه سوف يترك أثراً عميقة حول منظورك لقضايا التربية والتعليم في مصر، أو على الأقل قد تصل إلى بعض القناعة بمنطق « المدرسة النقدية» أو حتى إلى تفهم بعض المبررات التي تكمن وراء مااحتضنه هذا الكتاب من دعاوى.

والله يقول الحق ويهدي للتي هي أقوم.

القاهرة ١٥ ديسمبر ١٩٩١

دكتور حامد عمار

إستهلال

هذه الدراسات الثلاث كتبت فى الفترة من عام ١٩٨٥ - ١٩٨٩ ، وكانت فى الأصل ورقة بحثية واحدة حاولت فيها تبيان العلاقة الجوهرية والجدلية بين الأيديولوجيا كنظام معرفى ووعى طبقى يرتبط ببنية النظام السياسى السائد ، والتربية ، بإعتبارها أحد الأدوات الأيديولوجية التى تسير - على حد قول « لوى التوسير » بواسطة الأيديولوجيا غالباً وأحياناً بواسطة العنف ، وهى تعين النظم السياسية الحاكمة على تكريس الأوضاع الطبقية والثقافية السائدة ، وعلى إعادة إنتاج المعرفة بشكلها الراهن .

ومن خلال البحث والدراسة إتضح لنا أهمية وخطورة الموضوع وأن الإكتفاء بالدراسة الأولى - النظرية - سوف تفقد مصداقيتها بغياب إطار تطبيقى على مجتمع بعينه ، لذا تطورت الورقة الأولى ، وأصبحت ثلاث دراسات حول موضوع (الأيديولوجيا والتربية) ، وكان ذلك التطور والإمتداد رهن بحوارات ونقاشات واسعة مع العديد من الرفاق . كذلك إتضح لنا أيضاً غياب مثل تلك الدراسات فيما يتعلق بالميدان التربوى . لهذا نعد تلك الدراسة باكورة جهد نأمل أن يواصله المهتمون بالبحث والدراسة فى وطننا العربى الكبير ، لأنه مجال مازال بكرأ ، وفى أشد الحاجة إلى تعميق الرؤية وشموليتها فى النظر إلى النظام التربوى والتعليمى بوصفه نظام معرفى طبقى يعمل من خلال آليات عديدة على تدعيم الأوضاع الطبقية السائدة ويساعد الطبقات الحاكمة على تدعيم مواقعها ومواقفها ، وبث أيديولوجيتها من خلال الجهاز المدرسى والمنظومة التربوية برمتها .

كما تعود أهمية الدراسة إلى ترافقها مع تطور الأحداث والتطورات الجارية فى الشرق البعيد ، الإتحاد السوفيتى وأوربا الشرقية ، والتى إستدعى النظر والتأمل فى العديد من القضايا والمسلمات المستنقرة ، حيث

شهد عقد الثمانينات في السنوات الخمس الأخيرة منه ، إجتياح حالة الديمقراطية وحقوق الإنسان ، والنظر إلى الإنسان بوصفه كائناً فاعلاً له من الحاجات الأساسية ما يستلزم النظر والتدقيق فيها وعدم التضحية بها ، وتعمق تلك التطورات ، لتصبح حالة الديمقراطية وحقوق الإنسان والنزوع إلى أنسنة الحياة البشرية مطلباً جوهرياً وعاجلاً كما كان في النصوص الأولى لماركس وإنجلز وغيرهم من المفكرين الماركسيين .

وما زالت الأحداث تتداعى بشكل دراماتيكي ، وأصبح العقل العربي غير قادر على ملاحقة الأحداث أو تفسيرها أو حتى فهمها الفهم الصحيح ، وربما يعود ذلك إلى طغيان الإعلام الغربي في نظرتة إلى تلك الأحداث ، مما جعل روح التشفى تسود ومقولات « الإنهيار » تزداد لدى هؤلاء الذين لا يملكون القدرة على الفهم والوعى الصحيح حيال ما يتم ويحدث في العالم الشرقى برمته . وعادت من جديد نغمة « نهاية الأيديولوجيا » وهي النغمة التي سادت في أواخر الخمسينات وكان يقصد بها أن دلالة الأيديولوجيا تعنى فقط النظم الاشتراكية والشخص الأيديولوجي أو الذي يملك أيديولوجيا هو الشخص الماركسي أو اليساري ، متجاهلين أن « الرأسمالية » أيديولوجيا « والرجعية » أيديولوجيا « والمحافظة » أيديولوجيا ، وإن الأيديولوجيا هي وعى طبقي ودفاع عن مصالح بعينها ضد مصالح أخرى .

واتضح لنا أيضاً من خلال تلك الدراسات أن الأيديولوجيا لا نهاية لها إلا بنهاية المجتمع الطبقي كما قال « لينين » .. وطالما ظلت هناك طبقات متفاوتة ومستغلين ومستغلين ، وقاهرين ومقهورين ستظل الأيديولوجيا ، بصرف النظر عن تلطيف الأسماء الجديدة أو إحلال مفهوم « المصالح » بدلاً من « الأيديولوجيا » وما المصالح إلا أيديولوجيا ؟ . وستظل الاشتراكية

وناعدن الإجتماعى وحقوق الإنسان والتنمية المستقلة والسعى نحو إلغاء الإستغلال والتسلط والقهر ، وإقامة علاقات مجتمعة ودولية على أسس متكافئة ، مطلباً ملحاً وعاجلاً على جدول الأعمال الإنسانية والنضالية ، والذي لا شك فيه أن ذلك لن يتم إلا بتحرر الإنسان عامة والعربى خاصة من كافة صنوف القهر والتسلط الواقعة عليه داخلياً وخارجياً .

كما أن هذه الدراسات تعد من الجهود التى ظهرت فى مصر والوطن العربى فى مطلع الثمانينات فى مجال الفكر التربوى ، وهى تعبر عن تيار نقدى راديكالى فاعل ومؤثر ، ويبنى مقولاته وأطروحاته النظرية والمسترشدة بالتطبيق العملى ، على فك أو أصر التبعية مع بلدان المركز ، وقيام تنمية مستقلة معتمدة على الذات أولاً ، بادهه بالإنسان ومستهدفة فى النهاية سعادته ورفاهيته ، فى ظل علاقات إجتماعية متكافئة .. أن تلك الدراسات وغيرها كثير تعد نقضاً للجبال المتراكمة من الفكر البرجماتى الذى ساد مجال التربية فى مصر والوطن العربى منذ الخمسينات وللكن ، وتطرح رؤية جديدة حيال النظر إلى النظام التربوى والتعليمى فى علاقته ببقية النظم المجتمعة الأخرى ، وتؤمن بأن النظام التربوى لا يستطيع أن يزيل الفقر وينشر الوعى الإجتماعى الصحيح فى غياب دور فاعل القوى الوطنية ، وتغيير جذرى فى بنية النظام السياسى العربى برمته .

بريدة - القصيم

السعودية

يونيو - ١٩٩٠

د. شبل بدران

استاذ أصول التربية

كلية التربية - جامعة طنطا

الأيديولوجيا والتربية

(محاولة لتحديد إطار نظري)

« إن الصراع الأيديولوجي موجه في الدرجة الأولى ضد الآراء الرجعية والأخطاء ، والأحكام المسبقة ، وليس ضد حاملى هذه الآراء . وليس هدفه إبادة أو ملاحقة من يحملون أفكاراً أخرى ، وإنما إقناعهم أيديولوجياً لا يجبر البشر على تبني الآراء الصحيحة بالعنف الجسدي ... بل بقوة العقل ... »

« رومان تزييف وأرجلى »

(1964, P. 24)

أهمية الدراسة وضرورتها

منذ الخمسينات والستينات من هذا القرن ، والصراع الأيديولوجي بين العالم الإشتراكي والرأسمالي يتزايد ، سواء كان ذلك بصورة مباشرة أو غير مباشرة ، ويحكم هذا الصراع الأيديولوجي والفكرى مقولات رئيسية يوجهها كل نظام إجتماعى من النظامين المتصارعين للآخر . ولعل ميدان ميدان الفلسفة وعلم الإجتماع الغربى المعاصر ، هو أوضح ميدان لتجليات ذلك الصراع ، حيث يتم فيه - فى الغرب - توجيه الإهتمام الشديد لقضايا الوعي والأيديولوجيا ، بهدف السيطرة والهيمنة على وعى وسلوك الجماهير ، وتمييع القضايا الإجتماعية والصراع الطبقي .

وتكفى الإشارة هنا فى المجال إلى تزايد الإهتمام ببحث ودراسة هذه القضايا جميعها فى المؤلفات ، والمجلات ، والدوريات ، والمؤتمرات الفلسفية والإجتماعية التى عقدت منذ الخمسينات ولكن . ونعتقد أن ذلك الإهتمام المتزايد من جانب كلا النظامين الإجتماعيين - الرأسمالي والإشتراكي - يعود إلى مجموعة من الأسباب ، أبرزها :

* رغبة الرأسمالية الإحتكارية فى الغرب نحو السيطرة الكاملة على تفكير الناس ، وتشديد فعالية الضغط الأيديولوجي والنفسى على جماهير الشغيلة والكادحين التى يزداد فقدانها للثقة بالمبادئ والأسس الأيديولوجية للبرجوازية ، التى جعلت الإنسان فى المجتمع الرأسمالي الغربى المعاصر ، يفقد الكثير من المكاسب التى حققتها له إنجازات الثورة البرجوازية فى نهاية القرن الثامن عشر .

ونظراً للإهتمام العالمى بقضايا الأيديولوجيا ، وأهميتها وضرورتها
لكلا النظامين الإقتصاديين المتناقضين ، فإن بحث ودراسة هذه القضايا ،
يُعد من الأمور الجوهرية لنا فى العالم الثالث ، ولا سيما فى مجال العلوم
الإنسانية ، التى يظهر فيها الصراع الأيديولوجى بجلده . وذلك من خلال
النظريات والتوجهات التى تحكم حركة هذه العلوم ، سواء فى مسلماتها أو
فرضياتها أو النتائج التى تصل إليها ، والمناهج التى تستخدمها . ومن
هنا فإن أهمية هذه الدراسة ، هى محاولة لرصد مسائل الأيديولوجيا فى
التربية بغيره إيضاح العلاقة الحاكمه لكل منها . لذا فإن الدراسة ستحاول
أن تجيب عن التساؤلات الرئيسة التالية :

— هل هناك تعريف جامع مانع للأيديولوجيا بعيد عن محتواها
الإجتماعى والمعرفى ؟

— ما العلاقة بين الأيديولوجيا والتربية ؟

— هل التربية جزء من الأيديولوجيا أم أداة من أدواتها ؟ بمعنى آخر :
هل الممارسة التربوية تتضمن عملاً أيديولوجياً ؟ أم أن الممارسة
الأيديولوجية تتضمن عملاً تربوياً ؟

— ما العلاقة بين الأيديولوجيا والتربية من خلال واقع المجتمع المصرى
خلال النصف الأخير من هذا القرن ؟

والإجابة عن تلك التساؤلات الرئيسة ، سوف يستلزم ذلك منا أن
تسير خطه الدراسة وفق المحاور الأربعة التالية :

* حول إشكالية التعريف .

* الأيديولوجيا فى الفكر الإجتماعى المعاصر (البرجوازى ،
الماركسى ..) .

* الأيديولوجيا والتربية من وجهة النظر الماركسية .

* الأيديولوجيا والتربية في مصر خلال النصف قرن الأخير .

* [زيادة حدة الصراع في المجال الأيديولوجي ، بين النظامين الإقطاعيين المتناقضين ، مما دفع النوله الرأسماليه المعاصره ، وأصحاب الإحتكارات ، بتجنيد جيش قوى من علماء الإجتماع وعلم النفس والتربية ، وغيرهم من الإختصاصيين في مجال علوم المجتمع ، للقيام ببحث أسباب ووسائل الحرب الأيديولوجية والنفسية ، والصراع الفكرى وتأثيرها وفعاليتها على الجماهير .

* بروز منظومه العالم الثالث - التابع - إلى الكيان الدولى ، منذ الخمسينات ولآن ، ومحاولتها البحث عن إطار أو صيفه أيديولوجيه جديده ، تحاول من خلالها التحرر من إغلال التبعية الإقتصادية والثقافية للنظام الرأسمالى العالمى ، بعد أن تحررت - إلى حد ما - سياسياً ، وحاولت أن ترسم طريقاً للتطور الوطنى فى جوانبه الإقتصادية والإجتماعية والسياسيه ، إلا أنها تصطدم بإستمرار بمحاولات الهيمنة والسيطرة من قبل النظام الرأسمالى العالمى .

ولعل هذه العوامل وغيرها كثير ، تؤثر بدرجة أو بأخرى فى توجيه الإهتمام الشديد نحو قضايا الأيديولوجيا ووظائفها ، وبورها فى المجتمع المعاصر ، سواء الإشتراكى أو الرأسمالى أو العالم الثالث ، الذى مازال يبحث له عن صيفه أيديولوجية تلائم حركة التطور الإجتماعى التى يعيشها الآن فى ظل الصراع الأيديولوجى المتزايد .

إن دول العالم الثالث ومفكرها ومتفقيها مدعوين منذ وقت طويل ، لبحث قضايا الأيديولوجيا وغيرها من المسائل المتعلقة بها ، بهدف الوصول إلى شكل يكون إطاراً عاماً يدفع حركة التطور الإجتماعى والفكرى بخطوات

إلى الأمام ، ويقدم إسهاماً نظرياً لحل المشكلات الاجتماعية والسياسية التي يعيشها وفق رؤية نقدية إلى معالجة المشكلات المجتمعية معالجة جذرية من خلال طرح بدائل معبرة عن طموحات الجماهير وتحقيقه لمصالح الغالبية من الناس .

وبتغطية تلك المحاور الأربع ، نكون قد ساهمنا في بحث قضية الأيديولوجيا والتربية ، والتي نعتقد إنها لم تتل حظها من الدراسة والبحث في الكتابات العربية عامة ، ويكاد يخلو الميدان من تلك الدراسات التي عالجت هذا الموضوع بشكل مباشر ، حيث لا يوجد سوى ثلاث دراسات فقط تعرضت لهذا الموضوع * ولذا فإن دعوة التربويين والمهتمين بمثل هذه القضايا أمر واجب وضروري ، وإذا كانت هذه الدراسة تطرح وجهة نظر محددة في هذا الموضوع ، فإن الأمر الواجب هو أن يطرح الآخرين الذين يملكون وجهات نظر محددة أيضاً دراساتهم وأبحاثهم لاستجلاء تلك النقطة ، وكشف التوجهات الرئيسية لها .

أولاً ، حول إشكاليته التعريف :

لعله يبدو عسيراً علينا أن نضع تعريفاً لمفهوم أصبح من كثرة التداول والشيوع يبدو وكأنه بديهية لا تحتاج إلى إيضاح أو تبيان . « فليس بالإمكان تقديم أى تعريف لم يسبق أن اقترح وسجل في مجموعة الأفكار والنظريات الاجتماعية المعاصرة التي تتسع وتزايد في الوقت الراهن » . (١) فالإنسان أصبح يواجه يوماً سلباً من التعريفات المتباينة حول مفهوم الأيديولوجيا ، فهناك من ينكر وجودها أصلاً ، وهناك من يطرحها على اعتبار أنها لصيقة بالفكر الماركسي دون سواء ، وهناك من يتحدث ليل نهار بالأيديولوجيا ، ويدعى في ذات الوقت إنها تؤدي إلى التعصب ... الخ .

وسنحاول في هذه الدراسة عدم الغوص في جدل المفاهيم الشائنة أو

المستجده ، ولكن المهم الوصول إلى تعريف تسترشد به الدراسة ، ويحاول بقدر الإمكان إيجاد الصلة بين الأيديولوجيا والتربية من جهة وبين الأيديولوجيا من جهة ثانية كمعرفه وممارسه فى الواقع الإجتماعى المعاش .

إن الأيديولوجيا كتعريف يرتبط ارتباطاً وثيقاً بمن يطرحه ويدافع عنه ، وكذلك بمن يروج له ، ومن هنا فإن الحديث حول تعريف الأيديولوجيا لا يمكن أن يكون حيادياً وبشكل موضوعى ، لأن الأيديولوجيا هى معرفة مكتسبة من خلال معاشمة الواقع الإجتماعى والتعرف على آلياته . ومن هنا فإننا نعلن منذ البداية أن الحياد فكره مستعبدة أصلاً ، لأنها لا تحترم عقول الناس وذواتهم . وإن كنا نعلن الإنحياز إلى تعريف ما يعبر على الأقل عن مجمل الأفكار والمبادئ الخاصة بنا وطموحاتنا وآمالنا ، فإننا نحاول أيضاً أن نبهرن على المستوى الآخر ، إن هؤلاء الذين سوف يوجهون سهام النقد لنا بحجة إننا منحازون إلى هذا الرأى أو ذاك ، هم حينما يفعلون ذلك فإنهم يعبرون بوعى أو بدون وعى عن أيديولوجيتهم ومجمل أفكارهم ، سواء أعلنوا ذلك أم أبوا ... لذلك فإننا سنحاول فى هذا الجزء من الدراسة أن نطرح عدداً من التعريفات العامة ثم بعد ذلك نتعرض لها فى الفكر الإجتماعى المعاصر وتحديداً فى الفكر البرجوازى ، وفى الفكر الماركسى ، وفى الفكر النقابى أن جاز لنا أن نفصله عن الأخير .

١ - الأيديولوجيا والوعى الإجتماعى :

هى ذلك القسم من الوعى الإجتماعى المرتبط مباشرة بحل المهمات التى يواجهها المجتمع ، لذا فهو يعكس العلاقات الإجتماعية بهدف تفسيرها أو ترسيخها . ولكن كيف تتحدد الأيديولوجيا « كجزء » من عناصر الوعى الإجتماعى ؟ هذه عملية فكرية تتميز بالتمركز على هدف معين ، وتظهر نتاجاته فى شكل نظريات : « السمة الأكثر تميزاً للأيديولوجيا هى

.. التعميم الذى يدفع بحدودها حتى تبلغ مرتبة المبادئ الأساسية والشاملة ، التى تشكل منطقاً لسواها » . (٢)

هنا نتميز الأيديولوجيا عن السيكلوجيا الإجتماعية ، نظاماً للأفكار والآراء وتعتبر جزءاً من الصعيد النظرى لـ «تفكاس الواقع» . إن تعريف الأيديولوجيا كتكوين فكرى يعكس الواقع فى شكل نظريات وتعاليم مختلفة ، لا يقدم الكثير لفهم خصوصية الأيديولوجيا . لذا يستكمل تعين الأيديولوجيا على الصعيد المعرفى تبعيتها على الصعيد الإجتماعى ، ويفهم عدد من العلماء ، الأيديولوجيا بوصفها ذلك المجال من الوعى الإجتماعى الذى يتعين من خلال العلاقات الإقتصادية بوصفها أساسه المادى المباشر . أنه جزء من البنية الفوقية للقاعدة الإقتصادية ، ويخضع فى تغيره وتطوره لقانونية الروابط المتبادلة له بين القاعدة والبنية الفوقية . (٣) فمثل هذا التعريف يملك ، بالمقياس إلى الدراسة المعرفية للأيديولوجيا ميزة السماح بفهمها كمجال خاص من الوعى الإجتماعى وليس كأحد أصعده فقط .

* الأيديولوجيا : هى رؤية للكون ذات أصول إجتماعية - تاريخية ، وهى نسق للأفكار محددة بشروط مجتمعه من أهمها : علاقات الإنتاج والتى تعبر عن مصالح طبقية معينة ، تؤثر على تفكير وشعور أفعال البشر وما يقابلها من معايير سلوك ومواقف وقيم . وأفكار الطبقة السائدة هى فى الغالب الأعم أفكار المجتمع ، فالطبقة التى تملك السلطة المادية هى فى الوقت نفسه تمتلك السلطة الروحية ، فالأيديولوجيا مضموناً وشكلاً مشروطه حسب وظيفتها فى مجتمع تاريخى محدد وبالذات فى علاقة الملكية . (٤)

ويقود أهمية هذا التعريف إلى أن « الواقع الجزئى .. هو نقطة البداية للأيديولوجيا ولأنها تبدأ من الواقع فهى ليست زائفة ، وحتى لو كانت تصورات مجردة ، فهى تدخل فى صراع مع الواقع ، أى مع العلاقات

الإجتماعية القائمة . (٥) ويمكن أن تفهم الأيديولوجيا من هذا المنخل على أنها : « الوسيط الذى عبره يصنع البشر تاريخهم كمثلين واعين ، أى مرجعها هو الاشكال التى يصبح فيها البشر واعين لهذا الصراع بين قوى وعلاقات الإنتاج وكافحونه » . (٦)

ومن خلال ذلك نقول أن الأيديولوجيا تمثل إنعكاساً للوجود من منظور المصالح الطبقيّة ككل - كجملة الأشكال الأيديولوجية - تعتبر الأيديولوجيا منظومه من أفكار وآراء طبقه أو فئة إجتماعية محدده .. وكشكل خاص للنشاط الفكرى ، تعتبر الأيديولوجيا السلاح النظرى للطبقات ، وفى ذلك تكمن وظيفتها الإجتماعية .

* الأيديولوجيا : هى جملة الآراء المنهجه نسبياً ، التى يعتبر إرتباطها الوظيفى مع مصالح وطموحات فئة إجتماعية سميتها الميزة ، وتدخل فيها أفكار ونشأت وإنتشرت على أرضية التجربة التاريخية والشروط الحياتية للفئة الإجتماعية المعينه ، من أجل وصف الواقع وتقييمه ، كما تدخل فيها التوجهات السلوكية المشتقة من هذه الأفكار . (٧)

يتضح لنا أنه من الصعب جداً الوصول إلى تعريف شامل يستنفذ الأيديولوجيا حقاً . فالتعريف يجب أن يعبر عن جوهر الظاهره المدروسه ، لأن هدفه هو الوصول إلى معرفه معمقه لها . وفى موضوع كالذى نحن بصدده يمكن أن يكون تحديد الأيديولوجيا كوى ذاتى للمجتمع (طبقه أو فئة إجتماعيه) تعريفاً مقبولاً ومعبراً . وهذا التحديد نابع من تحليل أصل الأيديولوجيا ، والصفه النوعيه التى تميز طريقه عكسها للواقع ، وعناصرها ، وتشجيع الدراسه ودور الأيديولوجيا فى حياة المجتمع على مثل هذا التعريف . وربما أيضاً كان الجانب الوظيفى هو الذى يمكننا بالدرجة الأولى من فهم السمه الجوهرية للأيديولوجيا ، وتعين مكانها بين

سواها من مجالات العلم الإجتماعى .

٢ - الأيديولوجيا .. والوعى الذاتى :

لقد أعطى « إنجلز » تحديداً موسعاً للأيديولوجيا فى رسالته إلى « ميهريج » Mehring فى ١٤ يوايو ١٨٩٢ حيث قال : إن الأيديولوجيا سيروده يقوم بها الفكر المزعوم عن وعى بلا شك ، ولكنه وعى خاطئ . أما القوى الحقيقية التى تحركه ، فتظل خفيه عليه ، وإلا فإننا لا نكون تجاه سيروده أيديولوجية أبداً . وهكذا ، فإن الفكر يتخيل قوى محركة غير صحيحة أو صحيحة فى الظاهر . ولما كانت هذه السيروده عقلية أو فكرية ، فإن صاحبنا يستخلص منها مضمون الفكره الخالصة وصورتها سواء أكان ذلك من تفكيره الخاص أم من تفكير من سبقه . والذى يجده بين يديه هو حصراً لمواد فكرية لا يحاول النظر إلى أصلها عن كثب ، فيحسب إنها مواد تنشأ عن الفكر نفسه من غير أن يبحث عن مصدر آخر ممكن غير هذا الفكر . وبناء على ذلك ، فإن هذه الطريقة فى رأيه هى البدايه بعينها ، إذ أن كل عمل إنسانى يتحقق عن طريق الفكر يبدوله آخر الأمر وكأنه يقوم على الفكر (٨).

أما كارل ماركس فإنه يدعو إلى ضرورة الإهتمام بحياة الناس وتاريخهم وذلك من خلال تعريفه للأيديولوجيا : « إن تاريخ الطبيعة أو ما يسمى بالعلوم الطبيعية لا يهمنى ، ولكن علينا أن نهتم بتاريخ الناس وحياتهم ، إذ أن الأيديولوجيا كلها تقريباً إنما ترد إما إلى تصور خاطئ لهذا التاريخ ، وإما إلى عملية تجريده كامله لهذا التاريخ » . (٩)

وهناك مفهوم آخر فى الفكر الماركسى أكثر شيوعاً وتبسيطاً يقول : « الأيديولوجيا هى التعبير العقلى أو الفكرى ، المحدد تاريخياً عن جملة من المصالح الإجتماعية ضمن وضع أو موقف معين » (١٠) هذا

إلى جانب أن مؤسسى الماركسيه - ماركس وإنجلز - قد حددوا الأيديولوجيا ليس فقط إنطلاقاً من وصف ما يرد فى مضمونها ، بل على ضوء وظيقتها فى النظام الإجتماعى الطبقي ، وذلك عندما أعلن أن أفكار الطبقة الحاكمة هى الأفكار السائدة . هذه السيادة للطبقة الحاكمة تصل إلى حد المراقبة الدائمة لأفكار الطبقات المحكومة ومنعها من إسماع صوتها وكشف نواياها وتفهم واقعها ومشاكلها بالذات . فالتبقة الحاكمة تمارس نوعاً من العنف الفكرى والثقافى الدائم على الطبقات المحكومة والمستغلة ، لأن هذا العنف هو شرط إستمرار سيادته .

إن غالبية التعريفات السابقة تشير إلى أن الأيديولوجيا « مجموعة المفاهيم التى تكونها جماعة من البشر عن أوضاعها فى ظرف تاريخى معين » وإذا تجاوزنا الموقف التشكيكى المتعمد الذى يصف مجموعة تكونها جماعة بشرية عن أوضاعها فى ظرف تاريخى معين بأنها زائفة بالضرورة ، يصبح من حقنا القول أن الأيديولوجيا ضرورية ، إذ لا تستطيع أية جماعة أن تتطلق فى مشروعات تطويره وتحريره ما لم تكن قد بنت تصوراً عن حاجتها وعن الوسائل الكفيلة بتحقيق ما يلى هذه الحاجات والتصورات ، أى ما لم تكن قد أنشأت أيديولوجيا تسترشد بها فى تحقيق مآربها ، فهذه التصورات عن الواقع ومعضلاته وأسباب تعثره وعن مرتجياته وعن طريق تحقيق هذه المرتجيات ، هى الأيديولوجيا التى تختلف وتتباين النظرة إليها وإلى وظيفتها فى الواقع سواء بالتبرير أو التغيير بإختلاف النظرية الإجتماعية أو الفكر الإجتماعى الذى تنطلق منه .

ثانياً ، الأيديولوجيا فهم الفكر البرجوازم :

تهل الأيديولوجيا أحد أوجه المعرفة الإجتماعية ، لذلك نرى أن أفضل طريقه لبلوغ القدر الممكن من الموضوعية فى فهم ما هيه الأيديولوجيا ، إن

لم نقل الطريقة الوحيدة المتاحة ، تقوم على إستعراض التعريفات المتباينة التي أعطيت لها ، وأهم هذه التعريفات فى سياقها التاريخى ، ومن ثم محاولة إستخلاص نمط مبنى على أساس إعتبارها وظيفه معرفيه تعين على تفسير الوعى المجتمعى للطبقات الإجتماعية المختلفة . ولما كان ذلك كذلك ، فإننا نتخلى ، منذ الآن عن مطمح الموضوعية المطلقة حيال هذه المسألة ، قانعين بالمنحنى الذاتى لما يتمتع به من جدوى إستعماليه ، وإستدراكاً ثلثت النظر إلى أن إشتراط الموضوعية فى مسائل كهذه يعنى الإستسلام للوهم العلمى ، أكثر مما يشكل ضمانه معرفيه .

* المرحلة الأولى :

وإذا ما عدنا إلى المدلول اللغوى الإشتقاقى لكلمة أيديولوجيا ذات الأصل اليونانى (idea = فكره ، Logos = علم) عرفنا أنها تعنى علم الأفكار . ومبتكر لفظه أيديولوجيا هو الفرنسى « ديستوت لوتراس ١٧٥٤ - ١٨٣٦ » وقد وردت اللفظه ، أول ما وردت فى كتابه « منكره حول ملكة التفكير » ثم كرس إستعمالها ، بالمعنى الذى أعطاه إياه فى كتابه الأخير « مشروع عناصر الأيديولوجيا » وتعنى هذه الكلمة عنده : « العلم الذى يدرس الأفكار ، بالمعنى الواسع لكلمة أفكار » ، أى مجمل واقعات الوعى من حيث صفاتها وقوانينها وعلاقتها بالصفات التى تمثلها ، لا سيما أصلها » (١١)

ثم تطورت اللفظه عند الأيديولوجيين الأول بإعتبارها : نظام للمفاهيم الإجتماعية (السياسية ، الإقتصادية ، القانونيه ، التربويه ، الفنيه ، الأخلاقيه الفلسفيه) التى تعبر عن مصالح طبقه معينه ، وتتضمن معايير سلوكيه ووجهات نظر وتقويمات مناسبة ... ولقد كان الأيديولوجيين ممثلين لتيار فلسفى يرتبط فى أصله بالفيلسوف الفرنسى « كوندياك » الذى يحاول

إستخراج قواعد عملية للتربية والأخلاق والقانون والسياسة من خلال تحليل النظام الفيزيولوجي والذهني للإنسان ، ومن خلال تحليل مضمون تصوراته . (١٧) تلك كانت المعالم الرئيسية عند الأيديولوجيين الأول « الموسوعيين » والذين أول من بشروا بتلك اللفظة وبهذا الفهم .

* المرحلة الثانية ،

ظل مفهوم الأيديولوجيا بهذا المعنى فى إطار « مذهب الأيديولوجيين » زهاء نصف قرن تقريباً ، حتى جاء عالم الإجتماع الفرنسى « أميل دوركايم ١٨٥٨ - ١٩١٧ » وأنشأ نظرية تقول بأن الواقعات الذهنية ترجع إلى الواقعات الإجتماعية ، معتبراً هذه الأخيرة مستقلة عن وعى الأفراد . ويصف دوركايم على ضوء هذه النظرية ، نشوء الحالات الأيديولوجية وتكونها بقوله : « بدل ملاحظة الأشياء ووصفها ومقارنتها ، نكتفى إذ ذاك بوعى أفكارنا وتحليلها وتأييدها بعضها إلى البعض الآخر ، أى عوضاً عن إنشاء علم يتناول الحقائق الواقعية ، لا نعود نصوغ سوى علم أيديولوجى » (١٢)

ونستخلص من الإستشهادات السالفة الذكر المعنى الفلسفى الذى أعطى لكلمة أيديولوجية خلال المرحلة الثانية من تاريخها ، ومفاداة أن المنحى الأيديولوجى هو عملية الفهم المستندة إلى الأفكار ، وهو اليقين القائم على أفكار كقاعده له ، ونضرب مثلاً على هذا المفهوم ، البرهان الأيديولوجى على وجود الله ، أى الإنتقال من فكرة كائن أعلى تام الكمال إلى تقرير وجود هذا الكائن الأعلى (ويتعبير آخر يصبح القول أن لفظة أيديولوجيا كان يقصد بها فى المرحلة الثانية من تاريخها التحليل أو النقاش القائم على أفكار مجردة لا تنطبق على أمور واقعية) . ومن هنا كانت فكرة التمرد على النظام السياسى فى فلسفة التنوير فى أوربا فى القرن الثامن

عشر ، ومحاولات فلاسفة التنوير إخضاع كل الأشياء بما فيها المعتقدات الدينية للعقل ، وما لا يقبله العقل ، لا يجب الإيمان به ، والتصديق عليه .
* المرحلة الثالثة ،

في هذه المرحلة ، كانت المجتمعات الرأسمالية تحرز تقدماً كبيراً في السيطرة على العالم ، من خلال الإستعمار والتقدم الصناعى الكبير الذى أصاب المجتمع الغربى تحديداً ، وبدأت السيطرة والهيمنة على المستعمرات وأشباه المستعمرات ، وفى ذات الوقت ظهرت الماركسية كمفيدة كفاحية لتقويض النظام الرأسمالى القائم على الإستغلال والقهر ، وانتشرت أفكار ، ماركسى ، وإنجلز ، ولينين وغيرهم ، وازدادت حدة التناقضات الطبقيه فى المجتمع الصناعى ، وأصبح هناك مستغلين ومستغلين ، وإحتدم الصراع الأيديولوجى بين الأفكار الرأسمالية والأفكار الإشتراكية .

واللذلك نجد أن كلمة أيديولوجيا إتخذت معنى سياسياً إجتماعياً حرفاً ، وأصبح إستعمالها يقتصر عليه ، وفى هذا المجال كانت اللفظه تعنى لدى المفكرين البرجوازين : « مجموعة من الأفكار ، والمعتقدات ، أو الآراء المتناسكة إلى حد ما ، والتي تعتبرها فئة إجتماعية معينه أو حزب سياسى معين بمثابة ما يقتضيه العقل ، مع أن دافعها الفعلى يكمن فى حاجة تبرير مشروعات معده لتلبية إحتياجات منفعية ، وغالباً ما تستعمل هذه الحاجة لأهداف دعائية » (١٤) .

وكانت الأيديولوجيا بهذا المفهوم فى تلك المرحلة تمثل : فكراً نظرياً يعتقد أنه يتنامى بطريقة تجريدية تعتمد على معطياته الخاصة وحدها ، مع أن هذا الفكر فى الحقيقة ليس سوى تعبير عن واقع إجتماعى إقتصادى ، لا يعيه أصحاب الأيديولوجيا ، أو على الأقل لا يدركون أن هذا الواقع هو الذى يقرر مضامين أفكارهم . .

ولعل ذلك يوضح لنا ، كيف أن مفكراً إجتماعياً ليبرالياً وتقديمياً مثل (كارل مانهايم ١٨٩٣ - ١٩٤٧) (١٥) لا يرى أن الطبقة العاملة المتصديه لعمل تاريخي ، هي صاحبة الوعي الاصيل . بل أن صاحبته الحقيقيه هي الطبقة المفكره - النخبه - التي لا روابط لها أو المتخلية على الاصح عن الروابط الجزئية التي قد تجعلها متميزة النظرة بصورة أو بأخرى ، وعلى ذلك فإن المقولة المركزية لهذا الفهم الكلي للأيديولوجيا ليست التزييف ولا خطأ الرؤية ، بل هي التغير أو التحول الذي واجه هذا الفكر .

وهن الطريف حقاً أن يصحب تفكير « مانهايم » عندما يعالج العلاقة بين الأيديولوجيا واليوتوبيا ، تفكيراً متردداً بعض الشيء . ويؤكد « مانهايم » أن الأيديولوجيا واليوتوبيا نتيجتان متشابهتان للوعي الخاطيء ، كما أنهما معاً متعليتان على الوجود الإجتماعي . إلا أن الأيديولوجيا ، الناظرة إلى الماضي ، إنما توظف لحفظ الكيان الإجتماعي ، على حين أن اليوتوبيا ، المتجهه إلى المستقبل ، تبدو كعامل ثوري ، ولكن صاحب الفكر الإجتماعي يرى أن مفهوم التعالي على وجود مفهوم يشهد التحفظ عليه ، ذلك لأن الأيديولوجيا المثبتة على الماضي لا بد وأن يتعالى عليها (أو يتجاوز) الوجود الإجتماعي . (١٦) وأكثر من ذلك أن « مانهايم » يتجاهل الإلتباس الاساسي القائم في مفهوم اليوتوبيا الذي يدل أحياناً على سلوك فردي إنفصامي مرضى ، وهروب إلى عالم الأحلام العقيمه .

لقد كانت لتحليل « مانهايم » لسالة العلاقة المتبادلة بين الأيديولوجيا والمجتمع وبين الأيديولوجيا وعلم الإجتماع (وسنشرح ذلك تفصيلاً عند الحديث عن الفكر الماركسي) تأثير كبير على النظريات البرجوازية التي تلته . فقد إعتد الفلاسفة وعلماء الإجتماع الغربيين المعاصرين الذين عالجوا مسائل الأيديولوجيا إلى حد كبير مقولات « مانهايم » .

ولنبحث الآن فى بعض صفات الأيديولوجيا ، كما هى موجودة فى أدبيات الفكر البرجوازى المعاصر . يمثل عالم الإجتماع الأمريكى (ج . س . روسيك J.S.Roucek) مكملاً تراث « مانهايم » فى الإتجاه القائل بأن أية أيديولوجيا ما هى إلا وعى مشوه . تعد الأيديولوجيا من وجهة نظر « روسيك » نظاماً من الأفكار التى لا تعكس الواقع بل ، وبالدرجة الأولى ، تمثيل نظره معينه حول العالم ، فى ضوء ما يتوجب أن يكون . أنها تشكل نظرية حول الحياة الإجتماعية وتعالج الحقائق من وجهة نظر نموذج معين ، محاولة ملائمة الواقع مع صورته موضوعه بصوره مسبقه من أجل إثبات صحة هذا النموذج . فالأيديولوجى لا يهتم بالمعرفة العلمية للحقيقة بل بنموذجه السياسى أو الفلسفى فقط . تشكل الأيديولوجيا مركباً من الحقائق والإدعاءات مرتبه بشكل يبرز نموذجاً معيناً لا يتفق دائماً مع الحقائق الإجتماعية . (١٧)

كما يدعى « روسيك » بوجود خلاف جوهري بين علم الإجتماع والأيديولوجيا . فالأيديولوجيا ملينة بالقيم حيث تتم رؤية الأعمال والأفكار مثلها مثل النموذج على أنها إما « صحيحة » أو غير « صحيحة » .. أما العلم فإنه يصف ويوضح ما هو قائم ، أنه لا يقول شيئاً عما يجب أن يكون « أنه يعترف فقط بالوقائع » الفردية « غير المتباينة . كذلك التقييمات الذاتية والأحكام فإنها موجودة لدى الأيديولوجيين » (١٨) . أن كل الأيديولوجيات - فى رأى روسيك - خاطئة لأن الوعى الأيديولوجى مرادف دائماً لهدف ذاتى .

أما عالم الإجتماع الكندى « ل . ه . جارستن H. Garstin » فإنه يضع الأيديولوجيا على نفس المستوى مع النظره الإستسلامية القدرية للتاريخ البشرى . حيث يقول من يقبل الأيديولوجيا ، يقبل فى نفس الوقت

فلسفه لمجتمع مؤداها : أن يصب الماضى بصوره مسبقه فى الحاضر بينما يصب الحاضر بالتالى ، لا محاله ، فى المستقبل . تقدم الأيديولوجيا إطاراً من الأفكار التى يتوجب على الفرد أن يوفق تصرفاته وفقها ، كما تحدد الحدود التى يسمح له ضمنها أن يرى معنى العمليات الإجتماعية القائمة ، والدور الذى يجب أن يلعبه فى « دراما الحياه » . ويفرق « جارسطن » بين أريعه عناصر أساسيه لأية أيديولوجيه . تشمل الأيديولوجيا بالمعنى الحقيقى لهذا التعبير ، فلسفه للتاريخ وتحليلاً للمرحله الحاليه من التطور الإنسانى فى ضوء فلسفه التاريخ هذه ورؤيه مستقبله لهذا التحليل . ثم تحليلاً لتصرفات الناس الضرورية للإسراع فى تحقيق النتيجة الحتمية التى ثم التنبؤ لها . (١٩) وبالإضافه إلى كل ذلك ، يذكر « جارسطن » بعض الملامح الأخرى التى تتميز بها الأيديولوجيات . هناك فى المقام الأول ما يسمى « التعنت الأيديولوجى » الذى يتمثل عادة بضيق النظرية التى لا تسمح بأية إنحرافات عن المبادئ والمقولات الموضوعية بصوره مسبقه وفى الإيمان التعصبى بصحتها المطلقة . والنتيجة بالتالى هى الهجوم الدائم والشديد على الأيديولوجيات المضاده أى بإختصار « صراع أيديولوجى » .

يتضح لنا مما سبق أن « جارسطن » ينطلق فى نظريته للأيديولوجيات من منطلق مثالى وشكلى . فهو يترك جانباً مسألة أصل الأيديولوجيات وطابعها الطبقي ومضمونها فتنبو الأيديولوجيات منعزلة عن بنيتها الإجتماعية ، وعن الطبقات بالدرجة الأولى ، أنه يقدمها كنوع من التركيب الفكرى المستقل الذى يحدد سلوك فئات مختلفه من الناس . وخلال مجمل أفكار « مانهايم » حول الأيديولوجيات تبرز فكرة كون الأيديولوجيا تعتبر نوعاً من الظواهر « غير الطبيعية » فى الحياه المجتمعيه وأن جزءاً معيناً من

الناس فقط يقتنع بها بينما يبقى الآخرون - الذين يهدى « مانهايم »
تعاطفه معهم ويحسب نفسه منهم - دون أيديولوجيا . (٢٠)

صحيح أن « جارستن » يقول أن الأيديولوجيات « تلبي رغبات معينة ،
خاصة ببعض الناس الذين يعيشون في المجتمع « كما أنه يذكر أنواعاً
ثلاثة من هذه الرغبات هي : الرغبة في الرفاه الإقتصادي ، والرغبة في فهم
معنى التاريخ والحياء الإنسانيه الفرديه ، والرغبة في الحصول على مستوى
ووضع معين في المجتمع . إلا أن « جارستن » ، يتميز هنا أيضاً
بالتحليل المجرد - الشكلي الذي لا يمكنه من تحديد محتوى هذه الرغبات .
فلننظر مثلاً إلى تقييمه للعلاقة بين الأيديولوجيات ومعنى التاريخ . أنه يقول :
« بأن الأفراد مشحونين دائماً بالرغبة كي يلائموا أنفسهم مع الأهمية التي
يعطيها الناس لهذا الحدث أو ذاك أو هذا التصرف أو ذاك . وتصبح هذه
الرغبة أكثر إلحاحاً عندما يكون للفرد في وضع لا يستطيع معه فهم أو
توجيه القوى الإقتصادية والسياسية والإجتماعية التي ترمى به لأسباب
غير ملموسة ، مره في هذا الإتجاه ومره في الإتجاه الآخر ، فعندما تكون
القوى الفاعلة في المجتمع معقده إلى درجة يصعب معها كثيراً على الفرد
العادي تفسير نتائجها ... فإن الناس يبحثون عن نظرية معينة تستطيع
الإحاطة بأهمية الأحداث التي تجرى أمامهم » (٢١) إن الأيديولوجيا في نظر
« جارستن » هي التي تؤدي هذه المهمة ، أنها تستطيع الإحاطة بمعنى
وأهمية كل من الوجود الفردي أو الأحداث المجتمعية بصورة وافيه ..

أما الخاصية الأخيرة التي يذكرها « جارستن » للأيديولوجيا فهي أن
الأيديولوجيا « تلعب في المجتمعات التي تهيمن عليها كقوة نحو تحقيق
التكامل » (٢٢) فالأيديولوجيات من وجهة نظر « جارستن » توحد الناس

وتجمع بينهم بأسم ومن أجل الوصول إلى أهداف إقتصادية وسياسية وعسكريه أو غيرها من الأهداف الإجتماعية . إنها تزيد من تماسك المجتمع الأمر الذى يجعل من « المجتمع الأيديولوجى مجتمعاً ديكتاتورياً » . أما المجتمعات التى تكون فيها أهمية الأيديولوجيات أقل ، فهى مجتمعات ديمقراطية « تعدديه » تسمح بتعدد المواقف والآراء .

إن « جارستن » يبقى - بشكل عام - فى الجانب الخارجى السطحى ، كما يبقى - بشكل خاص - فى الجانب السوسيوولوجى النفسى للأيديولوجيات . أنه لا يحاول الكشف عن الجذور الإجتماعية والطبقية للأيديولوجيا ، حيث تتم تحليلاته بمعزل عن تحليل الوجود المجتمعى والواقع الإجتماعى . لهذا السبب يبقى متميزاً بطرجه المسبالة بشكل مثالى وشكى . وتبقى التعابير التى يستعين بها لوصف الأيديولوجيا ، مجردة وعائمه تتيج المجال أمام تفسيرات متباينة . أما التصور العام للمسألة فهو مشوه ومحرف . فعلاً ماذا يعنى قوله : أن الأيديولوجيا تشكل قوه نحو تحقيق التكامل فى المجتمع ؟ هذا قول صحيح من زاوية ضيقه جداً . ذلك أن الأيديولوجيا بالدرجة الأولى ، إنعكاس « لقوى تكامل » أخرى أكثر عمقاً ، إقتصادية بصوره رئيسيه . أنها توحد الناس بالقدر الذى يملكون فيه مصالح إقتصادية وسياسيه وإجتماعيه ... الخ مشتركه تشكل « قوى تكامل » حقيقيه . إن قول « جارستن » لا يلامس بأى حال من الأحوال مضمون المسألة ، أى الأهداف والوسائل التى توجد بواسطتها الناس .

ولقد إنتشر فى عقد الستينات والسبعينات بين علماء الاجتماع البرجوازين ، الأطروحه القائله : بأن الأيديولوجيا ، تشكل عقبه فى طريق التطور الإجتماعى السريع . لذلك وضع عالم الاجتماع « ج . شبنجلر J. Spengler » الأيديولوجيا على نفس المستوى مع قوى المجتمع غير

العقلانية مثل الأمواء والقيم . حيث يقول : « الأيديولوجيا تؤدي إلى تباطؤ كل من التطور الإقتصادي والسياسي والإجتماعي » (٢٢) . وذلك لكون الأيديولوجيا ، في ضوء فقدانها للموضوعية ، تحدد للحركة إتجاهاً معيناً وترفض أية إختلافات ممكنة . وليس من الصعب علينا إكتشاف الهدف السياسي المستتر الذي يكمن خلف هذه المقولة ، حيث أنها موجهة بصورة كاملة وبالدرجة الأولى ضد البلدان الإشتراكية ، والبلدان الفتية في أفريقيا وآسيا وأمريكا اللاتينية .

وأخيراً يمكن أن نقول أنه لا يمكن حل أية مسألة جزئية من مسائل علم الإجتماع بصورة صحيحة ، إلا في إطار نظرية إجتماعية علمية حقيقية . وإذا كان العديد من علماء الإجتماع البرجوازيين يفهمون بعض الخصائص المميزة للأيديولوجيا ، بصورة صحيحة ، بوصفها ظاهرة إجتماعية ، إلا إنهم لا يستطيعون حل هذه المسألة بمجملها حلاً صحيحاً ، لأن مفاهيمهم الأساسية حول المجتمع وقوانينه ، وحول القوى المحركة لتطوره ، تبقى غير علمية بالمره .

الأيديولوجيا ضد الفكر الماركسي :

لا شك أن مفهوم « الأيديولوجيا » عند ماركس يختلف عن أو يتناقض مع المفهوم المنتشر لها بين الماركسين وغيرهم . (٢٤) والذي إنتقل إلى الفكر الماركسي من الجيل الأول للماركسين ، وأخذ دفعته الأساسية من « لينين » الذي إستطاع نتيجة نجاحه السياسي أن يدعم مفاهيمه بإعتبارها المفاهيم الماركسية الصحيحة ومنها طبعاً مفهومه للأيديولوجيا . إلا أن الإتفاق بين المفكرين الماركسين على مفهوم للأيديولوجيا مناقض لمفهوم مؤسس الماركسية ، لا يتجاوز الإطار العام ، أما داخل هذا الإطار العام فنجد

الكثير من الاختلافات والتباينات . ولعل ذلك دليل على هؤلاء الذين يتهمون الفكر الماركسى بالجمود .

فهم أسمى ماركسى وإنجلز ، دخل تعبير « الأيديولوجيا » العلم كتعبير سوسيولوجى . لقد تم إستعمال تعبير الأيديولوجيا من قبل مؤسس الماركسية فى إنتاجهم الفكرى ، الذى يتضح لنا من خلال دراسته ما يلى :

- أنه لم يقم عبر حياته بأى دراسة منتظمة فى هذا المجال بحيث يمكن الإستناد إليها فى إستخدام هذا المفهوم ، إذ أنه قد إستخدمه بشكل متناثر فى كتاباته وفى أغلب الأحيان كصفه لفكر أو موقف أو جماعه . (٢٥)

- أن ماركس لم يستخدم هذا المفهوم إلا ابتداء من عام ١٨٤٥ عندما كتب « أطروحات فيورباخ » و الأيديولوجيا الألمانية » . ومنذ أن بدأ فى دراسته للإقتصاد السياسى فى عام ١٨٥٨ إلى أن كتب كتابه « رأس المال » إختفى الإستخدام المباشر لهذا التعبير .

- أن المعنى العام الذى كان يعطيه ماركس لمفهوم الأيديولوجيا بدأ مع كتاباته الفلسفيه الأولى وإستمر إلى كتابه « رأس المال » وإن كان فى كل مرحله يأخذ شكلاً أكثر تحديداً وأكثر أبعاداً أو أكثر غنى . (٢٦) ولكن هناك بعض الشراح أمثال « التوسير » الذى يفرق بين كتابات ماركس الشاب وماركس الناضج ، ويسمى هذا بالإنقطاع المعرفى ، الذى يبرر على أساسه مفهومه الخاص للأيديولوجيا ، والذى يدخل ضمن الإطار العام لمفهوم الأجيال الماركسية التالية لماركس .

لقد بدأ ماركس بالتعبير عن مفهوم الأيديولوجيا ، فى كتاباته الفلسفيه النقدية ضد كل من هيجل وفيورباخ . فى نقده لمفهوم هيجل - الذى إعتبره ممثلاً للمثاليه الألمانيه - عن الدوله ، رأى ماركس أن المشكله الحقيقيه تكمن فى أن هيجل إعتبر الأفكار هى الأساس ونقطه الإنطلاق ، وليس الواقع والممارسه ، فى حين يرى ماركس أن الأفكار تنشأ من الممارسه وتعبّر عن الواقع . وهذا هو السبب فى أن هيجل إعتبر الدوله البروسيه تجسيداً فى الواقع للفكره المطلقه التى تظهر فى أشكال متجسده متتاليه تعبّر عن تطورها . وبالتالي فإن موقف هيجل الذى هو قلب للعلاقه بين الفكر والواقع يؤدى إلى تبرير هذا الواقع . وكذلك بالنسبه إلى موقف فيورباخ من الدين فإن فيورباخ يعتبر الدين مجرد وهم خلقه الإنسان فقد جسد الإنسان ذاته فى شكل اله ، ثم إعتبر هذا اله هو الأساس ، هو الخالق ، فى حين أن اله من خلقه . وهكذا فإن الإنسان قد قلب الحقيقه كما أن فيورباخ يرى القضيه وهم وإن إكتشاف هذه الحقيقه كفيل بتحرير الإنسان . إلا أن ماركس ينتقد هذا التفكير إذ يعتبر الدين مجرد تعويض عقلى عن واقع غير كامل إذ يكون الإنسان فى مخيلته حلاً متكاملاً خارج نطاق الواقع فى محاوله لمواجهة تناقضات هذا الواقع وبالتالي فإن العمليه هى مجرد قلب صوره الواقع فى الوعى أو محاوله لحل تناقضات الواقع فى مجال الوعى . ومن هنا جاء قول ماركس « أن الدين أفيون الشعوب » بمعنى أنه يساعد على مواجهه الآلام وتناقضات الواقع المعاش . (٢٧) ومن هذا الفكر وصل ماركس أيضاً إلى أن كشف التشويه الذى يحدث للواقع فى الوعى لا يمثل حلاً إذ أن الحل يكمن فى حل تناقضات الواقع . ومن هنا نستطيع القول بأن الإطار النظرى الذى ينبثق منه مفهوم الأيديولوجيا عند ماركس هو إكتشافه ونقده لبعض أشكال الوعى الزائف .

كما أن ماركس يرى أن هذا الوعى المشوه ليس تعبيراً عن وهم ليس له أساس فى الواقع الاجتماعى ، بل ينبثق من التناقضات الاجتماعية .
فالفهم المثالى للنوله كتعبير عن الفكره المطلقه ليس سوى تعبير فى الوعى عن انفصال النوله عن المجتمع وتطورها كقوه فوقية فى حين أنها فى الحقيقة من خلقه .

إذاً نستطيع القول بأن ماركس كان يعتبر أن هناك بعض أشكال الوعى الزائف تنتج من قلب صوره الواقع فى الوعى . وفى كتاب « الأيديولوجيا الألمانية » إستعمل بعض الإستعارات ليعبر عن فكرة الواقع فى الوعى - مثل الكاميرا أو شبكية العين - التى تنتج بعض أشكال الوعى الزائف . وليس كل أشكال الوعى ، وإلا لفقدت نظريته فى نشوء وتطور الأفكار معناها . فهو يرى أن الأفكار هى تعبير واع - سواء صحيح أو غير صحيح - عن علاقات وأنشطة الإنسان وأن بعض أشكال الوعى غير الصحيح أو المشوه تمثل قلباً للحقيقة رأساً على عقب فى مخيلة البشر وهذا ينتج عن ما يسميه « محدودية نمط نشاطهم المادى » ومحدودية العلاقات الاجتماعية التى تنشأ عن هذا النشاط . (٢٨)

لقد عبر ماركس فى الأيديولوجيا الألمانية عن إكتشافه للأفكار الأساسية للماديه التاريخيه ، بأن الأفكار يمكن أن تفهم فهماً صحيحاً فقط من خلال الممارسة ، فإنه فى مرحله تاليه من تطوره الفكرى وصل إلى مزيد من التحديد والدقه لهذه المقوله العامه فى دراسته للنظام الرأسمالى التى بدأت من عام ١٨٥٨ وانتهت بكتابة « رأس المال » وهى المرحله التى أخذ فيها مفهومه للأيديولوجيا أبعاده النهائية دون أن يستخدم هذا المصطلح فى كتاباته . وبإعادة قراءة علم المنطق لهيجل عام ١٨٥٨ إستفاد ماركس من فكرة وجود مستويين للحقيقة : الأول هو مستوى الظواهر

والثانى هو مستوى الجوهر . حيث وصل إنطلاقاً من هذه الفكرة إلى أن الممارسة فى النظام الرأسمالى ليست بسيطة ولا تظهر حقيقتها أو جوهرها على السطح . فالحقيقة تنقسم إلى مستويين الأول مستوى الظواهر الذى يمثل مجال التبادل والثانى مستوى الجوهر الذى يمثل مجال الإنتاج . حيث يخفى مستوى الظواهر حقيقة ما يجرى فى مستوى الجوهر . وهكذا فإذا كانت الأفكار هى تشويه أو قلب للواقع فإن ذلك فى الحقيقة نتيجة أن الحقيقة تظهر لنا مقلوبة رأساً على عقب . (٢٩)

إن التشويه الأساسى فى النظام الرأسمالى يكمن فى أن حقيقة العمل السابق أو الميت « رأس المال » يسيطر على العمل الحاضر أو الحى تظهر لنا فى صورته وعى مشوه معكوس فى مجال التبادل وهو مجال موضوعى وليس وهماً بحيث يصعب كشف هذا الجوهر . الأيديولوجيا تخفى التناقضات بتكوين وعى مشوه أو معكوس لمستوى من الحقيقة هو فى ذاته مشوه أو معكوس ولا يعبر عن الجوهر . ولكنه فى ذات الوقت موضوعى . فعلى مستوى علاقات السوق يظهر أن ثمن تكلفة السلعة يشكل قيمتها الفعلية وإن فائض القيمة ينبع من بيع المنتج بأعلى من قيمته كما يقول ماركس فى كتابه « رأس المال » . أى أن دوران السلعة فى السوق هو مصدر فائض القيمة والربح عباره عن الفرق بين ثمن بيع السلعة و ثمن تكلفتها . (٣٠) ويؤكد ماركس أيضاً أن كل شيء يظهر بشكل معكوس فى المنافسة . أن النمط النهائى للعلاقات الإقتصادية هو عكس نمطها الجوهري المختص فى داخلها والمفاهيم التى تعبر عنه . ومن هنا نرى أن ماركس يعتبر أن الأيديولوجيا فى الأساس تظهر فى الوعى العفوى للبشر نتيجة الممارسة اليومية لحياتهم وعلاقاتهم وأن هذه الأيديولوجيا تخفى هذا التناقض وبالتالي تعمل على إعادة إنتاجه . أى إعادة إنتاج العلاقات الإجتماعية . (٣١)

ورغم أن الأيديولوجيا تمثل الجوهر بل تعمل على إخفائه فهي ليست وهم لا أساس إجتماعى له كما هو واضح من الأمثلة السابقة . وبالتالي فإننا عندما نجد أن الذين يعيشون تلك العلاقات الإقتصادية يتمسكون بهذه الأفكار الأيديولوجية فإن علينا أن نعرف أن السبب فى ذلك هو أن ما يظهر لهم فى الواقع هو مستوى الظواهر وليس الجوهر . (٢٢)

وإذا كانت الأيديولوجيا هي إنعكاس مشوه فى الوعى ناتج من وجود مستويين الحقيقة وأن مستوى الظواهر هو الذى ينعكس فى الوعى ويؤدى إلى ظهور الأفكار الأيديولوجية فإن ذلك يعنى أمرين :

- أن الأيديولوجيا تظهر بشكل عفى .

- أن الأيديولوجيا ليست من إنتاج طبقه معينه .

ويترتب على ذلك أن الأيديولوجيا ليست نتيجة عملية تأمر تقوم بها طبقه معينه عن وعى لتحقيق سيطرتها أو لضمان إستمرار تلك السيطرة . إذ أن التعرض للظواهر التى تؤدى إلى تشويه الوعى هو من نصيب كافة الطبقات سواء المستغلة أو المستغلة ، إلا أن هذا الوعى الزائف يحقق مصلحه الطبقات المستغلة إذ يؤدى إلى إعادة إنتاج نفس العلاقات التى تضمن إستمرار الإستغلال . (٢٣)

فالأيديولوجيا إذن تستمد معناها وأهميتها من الدور الذى تقوم به وليس من الطبقة التى تنتجها . فهي نوع من الوعى الزائف ينتجه مجتمع على أساس من نمط إنتاج معين ولا تنتجه طبقه محدده ولكنه يخدم طبقه معينه هي الطبقة المستغلة . (٢٤)

وعلى هذا فإن تفسير قول ماركس أن الأفكار السائده فى كل حقبة هي أفكار الطبقة السائده هو أنها فى الأساس تعبر عن مصالح الطبقة

السائد ولا يشترط أن تكون من إنتاجها إلا أن هذا التفسير لا يمنع من وجود تفسيراً آخر مكمل له وهو أن الإنتاج الفكرى فى ظل النظام الرأسمالى شأنه شأن أى إنتاج آخر تحت سيطرة الطبقة المستغلة ، وبالتالى فإن الفكر الذى يعبر عن مصالحها هو الفكر الذى تتاح له فرصة أوسع للإنتشار والذوب والتالى السيطرة فى وقت تكون فيه الطبقات المستغلة فاقدة لفرص الإنتاج الفكرى ، الذى أصبح يتم إنتاجه من خلال مؤسسات لأنها جُردت من الأنوات المادية لإنتاجه .

إن خاصية الأيديولوجيا ، بالفهم السابق لطبقة إجتماعية تتحدد حسب وضع هذه الطبقة فى المجتمع ، وحسب المصلحة الطبقيه الناتجة عنه . فقبل الإشتراكية لم تكن هناك طبقة إجتماعية ما تستطيع - فى صعودها - أن تحقق رسالتها التاريخيه ، أى التغيير الثورى للعلاقات الإجتماعيه ، إلا إذا إمتلك معرفه حقيقيه دقيقه - بدرجة ما - بالواقع الإجتماعى . فمثلاً البرجوازيه الفرنسيه فى القرن الثامن عشر ، خلقت أيديولوجيه كانت تقدم تصوراً دقيقاً فى كثير من النواحي ، للواقع ، وبذلك إستطاعت أن تضع الأساس النظرى للثوره البرجوازيه .

وفى أيديولوجيه البرجوازيه الصاعده ، تظهر مصلحتها الطبقيه الخاصه وكأنها مصلحه المجتمع كله ، ويظهر تحقيق أهدافها الطبقيه ، كأنه تحقيق للمصلحه العامه لكل الطبقات والفئات المضطهده : « فى الواقع ، كل طبقه جديده تحل محل الطبقة التى كانت تسيطر قبلها ، تضطر ، ولو لكى تصل إلى أهدافها فقط ، أن تصور مصلحتها كأنها المصلحه المشتركه لكل أعضاء المجتمع » (٣٥) .

ويظهر ما تسيطر الطبقة المستغله .. وتصبح عائقاً فى وجه التطور

الإجتماعى الواسع ، بقدر ما تستخدم أيديولوجيتها فى الحفاظ على سيطرتها - وفى محاربة أيديولوجيا الطبقات المقهورة والمستغلة التى تتطور - وفى نشر فكرة أبدية العلاقات القائمة وخلودها . وتصبح أيديولوجية هذه الطبقة عقبه فى وجه التطور الإجتماعى . وقد كان ماركس يوضح بخصوص الأيديولوجية : « أنها من الآن فصاعداً ، لم تعد صحة هذا المبدأ أو ذاك مهمه ، بل ما إذا كان صداه حسناً أو سيئاً ، ساراً أم لا بالنسبة للبوايس ؟ مفيداً أم ضاراً لرأس المال » (٣٦) .

من خلال ما سبق ، يتضح لنا أن ماركس وإنجلز قد إستعملوا فى العديد من مؤلفاتهم ، مفهوم الأيديولوجيا للدلالة على التعبير الخاطيء المشوه للواقع الإجتماعى ، بمعنى النظره المثاليه لهذه الأيديولوجيا . صحيح أن مؤسس الماركسيه ، إعتبر النظره المثاليه للتاريخ كأيديولوجيا وفاضلاً ضد الأيديولوجيا البرجوازيه ، إلا أنهما لم يقفا ضد المواقف الطبقيه فى علم المجتمع بشكل عام . إن ذلك الترابط التاريخى وبالإعتماد على الرؤيا المستخلصة منه حول الإنتصار الحالى للطبقة العامله فى العديد من البلدان الرأسماليه ، كان أساس النقد الذى مارسه ماركس وإنجلز للأيديولوجيا ، نقد للأعلميه وفقدان أن موضوعية الأيديولوجيا البرجوازيه ، التى تشكل « وعياً خاطئاً . وقد وصف مؤسس الماركسيه هذه الأيديولوجيا كطريقه ، تقدم من خلالها الأيديولوجيا البرجوازيه المتصنعه والمريثه مصالحها الخاصة كمصالح عامه » (٣٧) وهنا لا بد من القول فى هذا المجال بأن تحليل جوهر الوعى الخاطيء والأيديولوجيا الخاطئه وشروط نشوتها وإختفائها ، الذى قام به مؤسس الماركسيه لا يزال حتى اليوم أيضاً له أهميته فى تعريه مختلف النظريات البرجوازيه اللاعلميه.

لقد نظر ماركس وإنجلز إلى أفكار المجتمع من خلال إشتراطها

بالواقع المادى كما حددا أهمية الأفكار بالإرتباط مع دورها فى الصراع الطبقي ، وهكذا كتب ماركس فى مقدمة كتابه : « نقد الإقتصاد السياسى » ما يلى : مع تغيير الأساس الإقتصادى تتغير جميع البنى الفوقيه أما بصورة بطئيه أو سريعه . وعند النظر إلى مثل هذه التغيرات يتوجب على الإنسان التفريق دائماً بين التحول المادى والعلمى الطبيعى ضمن شروط الإنتاج الإقتصادية المثبتة وبين التحولات الحقوقيه والسياسيه والفنيه والفلسفيه أى بإختصار الأشكال الأيديولوجيه التى يعى الناس من خلالها هذا الصراع ويحركوه (٢٨) .

وفى كتاب « لودفيج فوريخ ونهاية الفلسفه الكلاسيكيه الألمانيه » وفى الرسائل حول الماديه التاريخيه والأعمال الأخرى ، إعتبر إنجلز النظرات السياسيه والحقوقيه والفلسفيه والدينيه أيديولوجيا ، دون أن يكون فى ذهنه ، بأى حال من الأحوال إعطاء هذا التعبير سمه سلبيه . ولما كان الأمر كذلك أيضاً ، بالنسبه لماركس فقد كانت الأيديولوجيا بالنسبه إليه حلقه ضروريه فى التطور التاريخى للوعى المجتمعى والمعرفه المجتمعيه . إن الأيديولوجيا حتميّه تاريخيه وذلك من خلال المستوى الذى وصل إليه المجتمع فى الإنتاج والعلم والثقافه (٢٩) . بمعنى أن لكل نمط إنتاج قائم على التناقض نوع خاص من الوعى الأيديولوجى يتلائم معه . كما أكد ماركس وإنجلز أيضاً على الجوهر الطبقي للأيديولوجيا فى المجتمع المنقسم إلى طبقات متناقضه .

وفى هذا المجال كتب إنجلز يقول : إن العصور الوسطى لم تعرف سوى شكلاً واحداً للأيديولوجيا : الدين واللاهوت . ولكن عندما تطورت البرجوازية فى القرن السادس عشر وأصبحت قويه بالقدر الذى إستطاعت

معه أن يكون لها أيديولوجيتها الخاصة بها والمتطابقة مع وجهة نظرها الطبقيّة ، قامت بثورتها الكبرى والنهائية ، الثورة الفرنسيّة ، مستعينة بالأفكار الحقوقيّة والسياسيّة فقط ومهمته بالدين بالقدر الذي يحقق مصالحها (٤٠) .

من كل ما سبق ، نقول أنه من الخطأ الاعتقاد بأن ماركس وإنجلز قد وصفا الأيديولوجيا باستمرار على نفس المستوى مع الوعي الخاطئ (٤١) . بل لقد رأى مؤسس الماركسيّة في التطورات « الأيديولوجيّة » القديمة عناصر من الحقيقة الموضوعيّة . وحتى ولو لم يصف ماركس وإنجلز النظرة الديالكتيكيّة - الماديّة للعالم كأيديولوجيا ، فإنهما قاما فعلاً بالتفسير العلمي للنظرات الفلسفيّة والإقتصاديّة والسياسيّة والحقوقيّة والخلقيّة التي تعكس المصالح الأساسيّة للطبقة العاملة .

وفي نهاية هذا العرض عن مفهوم الأيديولوجيا عند كل من ماركس وإنجلز ، يجدر بنا الإحاطة بآليات إنتاج الأيديولوجيا لإخفاء التناقضات سواء بوعي أو بدون وعي للمحافظة في النتيجة النهائية على النظام القائم . وسنشير في الفقرات التالية إلى الآليات الأساسيّة التي تظهر في كتابات ماركس ، والتي تظهر بشكل أساسي في كتاباته عن نظريات فائض القيمة (٤٢) :

(أ) إنكار وجود التناقض :

ينتقد ماركس البربرين ومن يسميهم الإقتصاديّين المتبدلين لأنهم يحاولون إخفاء حقيقة أبسط العلاقات الإقتصاديّة القائمة على التناقض ، والتمسك بفكرة الوحدة في مقابل فكرة التناقض ، ما يؤدي إلى ستر التناقض لصالح الطبقات المستغلة ، أي خلق أفكار أيديولوجيّة .

(ب) سوء فهم التناقضات :

هذه الآلية تقوم على الاعتراف بوجود التناقضات ولكن عرضها بشكل يخفى طبيعتها وبالتالي يؤدي إلى إنكار إمكانية حلها ، ويعتبر ماركس « سيسمندی » مثلاً على ذلك . فهو على وعى بتناقضات النظام الرأسمالي ومنتقدما بشده ولكنه لا يفهم طبيعتها وبالتالي لا يفهم كيف يحلها ، كما يقول نفس الشيء عن بعض نقاد «ريكاردو» اليساريين إذ يقول أنه « بقدر ما هو ضئيل فهم ريكاردو للوحده بين رأس المال والعمل في نظامه ، فإن فهمهم (النقاد) للتناقضات التي يصفونها أيضاً ضئيل .

(ج) وضع التناقضات فهم غير موضعها :

وهذه الآلية قائمه على الخلط بين ظاهرة التناقض وجوهره . ويضرب ماركس مثلاً بذلك « رافنستون » الذي يعتبر أن شكل الرأسمالية يكمن في وجود إنتاج الآلات والمنتجات الكماليه والعلوم الطبيعیه والفن ... إلخ وبالتالي يتصور أن التخلص من ثمار النظام الرأسمالي هو الطريق لحل تناقضاته وهو ما يعنى في الحقيقة عدم القدرة على التفريق بين أدوات الإنتاج والطريقه التي يستخدم بها ، وبالتالي توجيه الهجوم إلى الآلات بدلاً من توجيهه إلى علاقات الإنتاج .

(د) تدوير التناقضات :

وهذه الآلية تقوم على وعى التناقضات مع محاولة إحتوائها والتخفيف من أشكالها العدائيه بغرض المحافظة - في نهاية الأمر - على إستمرار نفس النظام الإجتماعي القائم على التناقضات ، ويعتبر ماركس الإشتراكيه الديمقراطيه تعبيراً عن هذا النوع من الآليات .

وفي ختام هذا العرض نوجز فهم ماركس للأيبولوجيا ، بأنه قائم على

أساس أنها أفكار تعبر عن نوع معين من الوعي الزائف وتنتج من الممارسة المحدودة للحياة المادية الناتجة عن المجتمع الطبقي الذي نشأ تاريخياً على أساس تقسيم معين للعمل . وأن هذا الوعي الزائف في المجتمع الرأسمالي ينتج من ظهور العلاقات الاجتماعية في مجال التداول والتبادل في السوق بشكل يخفي جوهرها في مجال علاقات الإنتاج ، فهي وعي موضوعي ولكنه زائف لدى أفراد المجتمع يحسرون النظر عن وضعهم الطبقي ويؤدي إلى خدمة مصالح الطبقة المستغلة . ويرى ماركس أن دور العلم هو كشف التشويه الأيديولوجي ، وليس القضاء عليه ، لأن القضاء عليه يقتضي تغيير الواقع ، كما يقول فإن الإنسان لا يستطيع أن يحل في فكرة التناقضات التي لا يمكن حلها في الواقع . ويعتبر أيضاً إكتشافاته في مجالات الفلسفة والإقتصاد ونظريته في التاريخ علماً يكشف التناقضات في المجتمع الرأسمالي ، وأنه يعمين بناء على هذا العلم العمل على القضاء على المجتمع الطبقي ، وبالتالي القضاء على التناقضات التي تؤدي إلى ظهور الأيديولوجيا ، وهكذا تكون نهاية الأيديولوجيا .

لقد حاولنا في العرض السابق الإحاطة قدر الإمكان بالاطروحات الأساسية لكل من ماركس وإنجلز حول « الأيديولوجيا » وكما سبق التنويه فإن الفكر الماركسي لا ينظر إلى الأيديولوجيا نظره واجده ، لذا حاولنا عرض أفكار مؤسس الماركسيه ، ثم بعد ذلك نتناول بالعرض أفكار « لينين » التي تختلف بدورها عن فهم ماركس للأيديولوجيا ، ويعود ذلك إلى طبيعة الظرف الموضوعي والتاريخي الذي عاش فيه « لينين » كمؤسس للنزله الاشتراكية العلمية ، وفيما يلي سنتعرف على أهم أفكار لينين حول الأيديولوجيا ونقاط الاتفاق والخلاف مع مؤسس الماركسيه .

* لينين ... والأيديولوجيا :

لا يعد « لينين » مفكراً ماركسياً فقط ، ولا منظرأ للماركسيه ، بل أن الأهمية العظمى التي إحتلها « لينين » هي كونه أول من أختبر الأفكار

الماركسيه فى الواقع العلمى وأول مؤسس للدولة الإشتراكيه ، التى طبق فيها مجمل الأفكار التى بشر بها ماركس وإنجلز . ومن هنا أيضاً فإن « لينين » يعد مناضلاً ، وثورياً ، وممارساً للنظريه الماركسيه ، ومن هنا ، فإن إعتناق الماركسيه لا يأتى فقط من الإيمان بأفكار ماركس وإنجلز ، بل يجب الإيمان بأفكار « لينين » أيضاً .

لقد كان مفهوم الأيديولوجيا عند لينين مناقض لمفهوم ماركس . لأن ماركس أعطى مفهوم الأيديولوجيا معنى معرفياً سلبياً ، فى حين إعتبر لينين الأيديولوجيا هى : مجموع أشكال المعرفة والنظريات التى تنتجها طبقه معينه للتعبير عن مصالحها ، وبالتالي فكما أن هناك أيديولوجية تخص الطبقة البرجوازيه ، فإن هناك أيضاً أيديولوجيا تخص الطبقة العامله - الشغيله - (٤٣) . ومن هنا إرتبطت الأيديولوجيا بالطبقه بصرف النظر عن تقييمها المعرفى ، بل أن التقييم المعرفى يتوقف على الطبقة الحامله للأيديولوجيا ، وذلك فقد المفهوم معناه النقدى عند ماركس ، وأصبح من الممكن التحدث عن أيديولوجيا علميه وأخرى غير علميه ، بعد أن كان العلم نقيض الأيديولوجيا عند ماركس ، بل وطرح سؤال هام وجوهري هو : هل الأيديولوجيا البرجوازيه علميه فى مرحله صعود البرجوازيه بإعتبارها الطبقة المعبره فى ذلك الوقت عن التطور التاريخى ؟ وأصبحت الأيديولوجيا مساويه للوعى الطبقي الذى يعتبره لينين جزءاً من البناء الفوقى القائم على القاعده الإقتصاديه ، إلا أن لينين يرى أن الوعى الطبقي قد لا يصل إلى الأيديولوجيا التى تعبر عن مصالح الطبقة ، ويتعين أن تحقن الأيديولوجيا العلميه - أى التى تعبر عن وعى الطبقة الحقيقى لمصالحها التاريخيه ، ومن خارجها إذ أنها نتاج المفكرين الذين ينشأون خارج الطبقة ، وكل ذلك بالطبع بالنسبه للطبقه العامله بإعتبار أن مهمتها الثوريه هى تحقيق الثورة الإشتراكيه . إن لينين يرى أن الأيديولوجيا جزء من البناء الفوقى الذى هو نتاج البناء التحتى ، ولا يمكن أن يتم تغيير فى

البناء التحتى إلا بتغيير المجتمع ككل . أى أنه لا يوجد تأثير للبناء الفوقى على البناء التحتى (٤٤) .

وبذلك أفقد لينين مفهوم الأيديولوجيا معناه ودوره فى مفهوم ماركس ، ومنذ ذلك الوقت زاد الغموض والتداخل بين الأيديولوجيا والعديد من مجالات المعرفة والمفاهيم مثل : الفلسفة والفهم الشائع ، والوعى الطبقي والوعى الحقيقى والوعى الزائف والبناء الفوقى ، ونشأ الخلاف فى نشأتها ومعناها ومكوناتها ودورها وعلاقتها بالعلم ومستقبلها . فمثلاً على أساس مفهوم ماركس للأيديولوجيا فإنها تنتهى بنهاية المجتمع الطبقي . أما على أساس مفهوم لينين فهي باقية للأبد . وما الصراع الذى إحتدم فى الستينات حول مقوله « نهاية الأيديولوجيا » ورفض الماركسيون لفكرة نهاية الأيديولوجيا إلا أنهم يستخدمون المفهوم اللينينى ، أما إذا إستخدموا مفهوم ماركس لكانوا أول المؤكدين لنهاية الأيديولوجيا بتحقيق المجتمع اللابقي . لكن كيفية تحقيق المجتمع اللابقي تستلزم النضال الأيديولوجى ، لأن علم الإجتماع البرجوازى حينما طرح مقولة « نهاية الأيديولوجيا » (٤٥) كان يقصد عقم الفهم الماركسى لها وعدم أهميتها وجدواها . وقد كتب لينين : « لا يجوز للإشتراكية العلمية أن تنسى هدفنا النهائى ولا لدقيقة واحدة ، بل يجب باستمرار أن تنشر الأيديولوجيا البروليتارية ، علم الإشتراكية العلمية ، أى الماركسيه وحمايتها من التشويه وتطويرها ، ويجب علينا النضال دونما كل ضد الأيديولوجيا البرجوازية مهما إستطاعت تغليف نفسها بأثواب حديثه براقه » . (٤٦) لقد كان لينين هو الذى أدخل إلى العلم تعبير الأيديولوجيا العلميه .

إذن الأيديولوجيا العلميه من الوجهة الماركسيه : هى وعى مجتمعى معين أو وعى طبقي أو فئة إجتماعيه معينه ، محدد من خلال الشروط الماديه لوجودها ، ويمكس

الإتجاهات والمبادئ» والأهداف الأساسية لنشاطها العلمى ويمكن القول أن مثل هذا الفهم اللينينى للأيدىولوجيا بالمعنى السابق ، يساعد على توضيح نوعية هذه الظواهر المجتمعية دون فصلها عن الأشكال النظرية الأخرى للوعى المجتمعى ودون إعتبارها مرادفة لها .

* لوكاتش والأيدىولوجيا :

وبعد إنتصار أول ثوره إشتراكية فى العالم بخمس سنوات تقريباً أصدر الماركسى المجرى « جورج لوكاتش G. Lukacs » فى عام ١٩٢٢ دراسة الهامة « التاريخ والوعى الطبقي History & class Consciousness » والذى أكد فيها أن : الأيدىولوجيا هى الوعى الطبقي ، وأن الوعى الطبقي نتاج البناء الوقتى ومساولة ، وعلى ذلك فإن لكل طبقة إجتماعية أيدىولوجيتها وهو فى هذا يتنس إلى خط لينين ، إلا أنه أعطى للوعى الطبقي أو الأيدىولوجيا دوراً فى التأثير على القاعدة الإقتصادية ، أى رفض إعتبارها نتاجاً جانبياً غير مؤثر فى القاعدة ، ويرجع ذلك إلى مساواتها بالوعى الطبقي والنظره الشاملة للعالم والحياء .

كما أن الوعى الطبقي غير الوعى المحتمل ، وأن الوعى الحقيقى هو الذى يعبر عن النور التاريخى للطبقة . وبالنسبة للطبقة العاملة فإن الماركسيه هى التعبير عن الوعى الحقيقى للطبقة ، ويرى أيضاً أن من الممكن ألا تصل الطبقة إلى الوعى الحقيقى ، وبالتالي/لا تتمكن من تحقيق دورها التاريخى . (٤٧) من ذلك نستخلص أن لوكاتش يرفض الحتميه التاريخيه . ويضرب لذلك مثلاً الصراع فى المجتمع العبودى الذى أدى إلى نهاية كل من طبقة العبيد ، والساده ، أى نهاية طرفى التناقض الرئيسين . وبذلك فهو يختلف عن تفسير « لينين » وفى نفس الوقت فإن إيمان لوكاتش بمفهوم وثنية السلعه الماركسي ومفهوم التشيؤ الذى إبتدعه على أساس من فكر ماركس جعله يؤكد أن المحتوى المعرفى للمعرفه فى المجتمع الطبقي

مشوه شأنه في ذلك شأن ماركس ، إلا أنه إعتبر أن التشويه يشمل العلوم الطبيعية والاجتماعية ، فليس هناك أى مبرر نظري لإستثناء العلوم الطبيعية ، وهو ما يجعله يصل إلى أن نهاية المجتمع الطبقي هي بداية ظهور العلم الحقيقي ، أى المعرفة الحقيقية للعالم والحياة (٤٨) . ومن خلال ما سبق يتضح لنا أن مفهوم الأيديولوجيا عند لوكاتش يحتوى ويتضمن أصول ماركسيه وأصول لينينييه . وبذلك فإن لوكاتش يعد مفكراً ماركسياً لينينياً .

* أنطونيو جرامشي والأيديولوجيا ،

وفي ظل توجه وسيادة الماركسيه اللينينييه الستالينييه في الحركة الشيوعية العالميه في مطلع الثلاثينات من هذا القرن ، جاء « جرامش » الماركسى الإيطالى ومؤسس الحزب الشيوعى الإيطالى ، ليقدم مفهومه عن الأيديولوجيا ، يرفضه لها بإعتبارها وعياً زائفاً أو تشويهاً للواقع الاجتماعى ، ومن هنا فهو ينضم إلى الإطار العام لمفهوم « لينين » عن الأيديولوجيا ، وفيما عدا ذلك فإنه يختلف مع كل من لينين وماركس ولوكاتش . ويتبادر إلى الذهن فوراً سؤال ملح . ما هي الأيديولوجيا من وجهة نظر جرامش ؟ أنها تساوى الفلسفه والنظرة الكونيه الشامله ، وتساوى السياسه ، أى مجمل الافكار التى تحرك مجتمعاً ما أو تكون أساساً لوجوده وحركته ، وهى لا تشمل فقط النظريات والافكار العامه ، بل تشمل كذلك كل أنساق القيم والمعتقدات (٤٩) .

إن جرامشى ينطلق من قول ماركس أن الناس تكتسب وعيها بمهامها التاريخيه على الأرضيه الأيديولوجيه للبناء العلوى ، ولكنه يفسر هذا القول بشكل مختلف عن الجميع بما فيهم فى ذلك فهم ماركس للأيديولوجيا . ففى حين يعتبر ماركس الأيديولوجيا وعياً زائفاً ، فإن جرامش يعتبر أن لها وجوداً موضوعياً مثل الإقتصاد وتعبر عن وجودها فى مؤسسات وأجهزة

مختلفة يتم الصراع على أرضيتها ، ويتضح من هذا الفهم أن معنى الوعى الزائف غير واضح لديه إذ أنه لا يفرق بين الوجود الموضوعى والحقيقى كما يفعل ماركس . كما يرفض فكرة كل من « لينين » و « لوكاتش » بأن الأيديولوجيا هى الوعى الطبقي ، واولجاء من خارج الطبقة ويرى أن الوعى يتم على أرضية الأيديولوجيا الموجوده بشكل مادى فى أجهزة ومؤسسات (٥٠) .

إن جرامشى قد أعطى الأيديولوجيا والبناء العلوى إستقلالية وقدره على التأثير على البناء التحتى ، مثله فى ذلك مثل « كارل كورش » و « لوكاتش » إلا أنه تعداهما إلى القول بأن الأيديولوجيا ليست تعبيراً عن النظام الإقتصادى ، ومن هنا ميزها عن البناء العلوى بمفهوم ماركس ، ووصل إلى أن الأيديولوجيا ليست طبقية . فقد اعتبر جرامش الأيديولوجيا بناء مكوناً من العديد من العناصر المتناسقة المشدوده بعضها إلى بعض فى وحده بنائيه واحده تتمحور حول عنصر أيديولوجى طبقى ، هو العنصر الأساسى الطبقي الذى لا تقدمه سوى طبقه أساسيه فى المجتمع الطبقي ، أى طبقه تكون أحد طرفى الصراع الطبقي الأساسى فى المجتمع . أما باقى العناصر الأيديولوجية فليست فى الأصل ذات طبيعه طبقية . والعناصر الأيديولوجية الأخرى المكونه للأيديولوجيا التى سبق القول بأنها ليست فى ذاتها ذات طبيعه طبقية يمكن ألا يكون لها علاقة بالوضع الطبقي وعلى ذلك تدخل فى أكثر من أيديولوجيه كما هى ، أو تكون أحد التعبيرات الطبقيه فى أيديولوجية أخرى ، ويجرى الصراع لضمها إلى المحور الأيديولوجى الآخر بأساليب مختلفه منها تغيير محتواها . وبالتالي فإن الأيديولوجيا فى المجتمع الطبقي هى أيديولوجيه مجتمع وليست أيديولوجيا طبقه ، من حيث بنائها وإن كانت تتمحور حول محور أيديولوجى تقدمه الطبقة المعنيه . وعلى ذلك فليس هناك أيديولوجيا بروايتاريه نقيه وأخرى برجوازيه نقيه . والصراع

الأيديولوجى هو عملية تحليل أو تفكيك وإعادة تركيب العناصر الأيديولوجية حول عنصر أيديولوجى أساسى ذى طبعه طبقية ، بمعنى أن هدف الصراع ليس القضاء على أيديولوجيه طبقه وإحلال أيديولوجيه طبقه أخرى محلها ، ولكنه تفكيك وإعادة تركيب (٥١) .

إن الصراع الأيديولوجى يجرى فى المجال الفكرى والسياسى والقيسمى والأخلاقى من خلال الأجهزة الأيديولوجيه ، وبالتالي يمكن أن تتحقق السيطرة الأيديولوجيه المعبره عن المرحله التاريخيه الجديده قبل الوصول إلى السلطة ، بل ويساعد ذلك على الوصول إلى السلطة لأن الأيديولوجيا ليست أيديولوجيه طبقه تفرضها بالقوه عن طريق إستخدام أجهزة الدولة . وهنا نجد أن جرامش يختلف عن « لينين » و « لوكاتش » اللذين يعتبران أن السيطرة الأيديولوجيه تتم بعد الوصول إلى السلطة لأن الأيديولوجيا السائده تعبر عن الطبقة التى فى السلطة . وإذا دققنا النظر فى فكرة التحليل والتركيب الأيديولوجيين نصل إلى أن الأيديولوجيا مكون ضرورى للمجتمع . ولا تنتهى بنهاية المجتمع الطبقي كما يرى « ماركس » وهذا يتمشى مع موقف « جرامش » الذى يرفض إعتبار الأيديولوجيا وعياً زائفاً ، كما أن العلم يعتبر أحد مكوناتها وليس نقيضها كما هو الحال عند ماركس (٥٢) .

من خلال ما سبق ، يتضح لنا أن تفكير « جرامش » يتفق مع « لوكاتش » حيث لا ينظر إلى الماركسيه بإعتبارها علماً ، وإنما يعتبرها تعبر عن الوعى الأيديولوجى للطبقة العامله فى أرقى صوره ، وأن مصداقيتها نابعه من تعبيرها الصحيح عن الوعى ، وليس لأنها علم مثل العلوم الطبيعيه أو تستند مصداقيتها من إثبات تناسقها أو إتفاقها مع العلوم الطبيعيه كما حاول إنجلز أن يثبت ذلك . أن جرامش يعتبر أن الأيديولوجيا تنبع من

المجتمع ومحورها الطبقي ينبع من الطبقة المعنية ، وهو فى ذلك لا يتفق مع اينين الذى يرى أن الوعى الطبقي الأيديولوجى الصحيح ينشأ خارج الطبقة ويحقق داخلها ، ويرجع ذلك كما هو واضح إلى مفهوم جرائمش للأيديولوجيا التى يساويها بالنظره الكونية الشاملة ، والتى قد تكون فى مرحلة تلقائية وغير محدوده غير واضحه وغير متماسكه (٥٢) .

وختاماً يمكن القول أن « أنطونيو جرائمش » لم يقدم فقط مفهوماً للأيديولوجيا ، بل قدم نظرية ، أو مشروع نظرية للأيديولوجيا ، كما نستطيع أن نرى الكثير من أفكار « لويس التوسير » فى شكل جنينى عند « جرائمش » مثل النظره البنائية للأيديولوجيا والأجهزة الأيديولوجيه ، ولقد تأثر « بجرائمش » العديد من الماركسيين الجدد الذين ظهروا فى الستينات والسبعينات من هذا القرن .

* لويس التوسير ... والأيديولوجيا :

يرى « التوسير » أن الأيديولوجيا لا تعبر عن العلاقة بين الناس وظروف وجودهم الإجتماعى ، ولكنها تعبر عن الطريقه التى يعيشون بها ، وبالتالى لا يشترط أن يكون التعبير صحيحاً أو زائفاً أو مشوهاً ، ولكنه خليط من كل ذلك ، وأن لها - الأيديولوجيا - وجوداً مادياً وتتجسد فى مؤسسات وأجهزة أسماها أجهزة الدوله الأيديولوجيه (٥٤) . غير أن هذه التسميه لا تعنى أن هذه المؤسسات تابعه للدوله بشكل مباشر وصريح ، وأن الأفراد يعيشون الأيديولوجيا من خلال هذه الأجهزة فهى تعاش من قبل الأفراد وتشكلهم أكثر من أن توعى . إنها نسق بنائى منسق يستمد كل جزء منه معناه من خلال وجوده كجزء فى النسق الأيديولوجى .

هنا هنا يضح « التوسير » تعريفاً محدداً للأيديولوجيا « الأيديولوجيا هى منظومه لها منطلقها الخاص بها - من التصورات (كالصور) وأفكار والمفاهيم تبعاً لكل

حاله على حده) وتتمتع بوجود دور تاريخيين داخل مجتمع ما ودون الدخول في مسألة علاقات العلم بماضيه (تاريخه الأيديولوجي) يمكن القول أن الأيديولوجيا كجملة من التصورات تتميز من العلم من حيث أن دورها السياسي والاجتماعي غالب على دورها النظري. (أووظيفتها المعرفية) (٥٥) .

ويقسم « التوسير » الأيديولوجيا بناء على ما سبق إلى أيديولوجيا عامه وثانيه خاصه ، ويرى أن لها دورين في المجتمع ، « الدور الأول : والذي تقوم به الأيديولوجيا العامه وهو تحقيق وضمان تماسك المجتمع من خلال تشكيل الأفراد عبر المؤسسات الأيديولوجيه ، وبذلك فهي كالأسمنت الذي يتسرب إلى كافة أجزاء البناء الإجتماعي ويحقق تماسكه ، 'وبالتالي فإن الأيديولوجيا العامه لا بد أن توجد في كل المجتمعات سواء طبقية أو غير طبقية . وهنا يختلف التوسير في هذا الطرح عن ماركس . أما الدور الثاني : فهو خاص بالأيديولوجيا ضمن إطار المجتمع الطبقي وضمن إطار الأيديولوجيا العامه ، وهو التعبير عن الانقسام الطبقي والعمل على استمرار سيطرة الطبقة السائده ، وهذه الأيديولوجيا الخاصة تتغير حسب المرحله التاريخيه (٥٦) .

كما أن « التوسير » يؤكد أن العلم نقض الأيديولوجيا وأن المعرفة تبدأ بالأيديولوجيا ، ويتعين تخليصها منها وإحلال العلم محل الأيديولوجيا ، وهو ما يسميه بالإنقطاع المعرفي وهو في ذلك يختلف مع كل من « ماركس » و « جرامش » ، حيث يؤكد « التوسير » بأن هناك فارق أساسي بين كتابات ماركس الشاب وماركس الناضج ، وهو ما يطلق عليه « التوسير » بالإنقطاع المعرفي (٥٧) . ويبرر على أساس منه مفهومه السابق والخاص للأيديولوجيا ، والذي يدخل ضمن الإطار العام لمفهوم الأجيال الماركسيه التاليه لماركس . فمن زاوية مفهوم ماركس لا يحل العلم محل

الأيديولوجيا ولكنه يكشفها فقط ، وأن تغيير الواقع هو الذى يقضى عليها .
ومن زاوية مفهوم « جرامش » فإن فكرة الإنقطاع المعرفى تتناقض مع فكرة
التحليل والتركيب التى سبق الإشارة إليها فى تكوين الأيديولوجيا ومن
ضمنتها العلم .

* كارل مانهايم ... والأيدىولوجيا ،

لقد كان كارل مانهايم أحد الممثلين البرجوازين الليبراليين البارزين
للسوسيولوجيا الغربية فى النصف الأول من القرن الحالى . ويعتبر تفسيره
للعنى الأيدىولوجى حتى الآن هو التفسير السائد فى الغرب . وقد قام «
مانهايم » بتفسير مسألة العلاقة المتبادلة بين الأيدىولوجيا والمجتمع ، وبين
الأيديولوجيا والعلم ، من وجهة النظر البرجوازية - الليبرالية بصورة شاملة
(٥٨) . ومن هنا لا بد من معالجة مسألة الأيدىولوجيا عند « مانهايم » خارج
الإطار الماركسى ، على الرغم من إنه إستعمار كثيراً من مفاهيم الماركسيه
فى مخالفته للأيدىولوجيا .

العلم بالنسبة لمانهايم موضوعى لأنه حيادى ويعيد عن العاطفه ، بينما
تبقى الأيدىولوجيا لتحزيبها وإطابعها الطبقي ذاتيه ومشوهه للعلم الحقيقى
حول الواقع وعلى الرغم من حقيقة نقد بعض مقولات وإستنتاجات «
مانهايم » وتوجيه الإنتقادات الشديده لها ، إلا أن مفهومه حول
الأيديولوجيا بقى بصورة عامه مقبولا لدى علماء الإجتماع البرجوازين . بل
لقد أصبح أساساً لنشوء العديد من النظريات البرجوازية الحديثه (٥٩) .
على أى حال لا شك فى أن الفلسفه والسوسيولوجيا المعاصره تعتمد إلى
حد بعيد ، على مقولات « مانهايم » لتبرير بعض الأفكار الجديده . وكما
يقول عالم الإجتماع الأمريكى « لابلومبارا » " J. La palombara " لم
يكن مجرد صدفه أن يتم عند مناقشة الأفكار التى جاء بها - بل وإيست -

وغيرهم من مؤسسي نظرية « التفريغ الأيديولوجي » مناقشة أفكار مانهايم حيث يتضح أن جميع أفكار هؤلاء موجوده سابقاً عند مانهايم « (٦٠) » .

لما علم الاجتماع لدى مانهايم ، فقد بقى فى إطار رده الفعل البرجوازيه تجاه المفهوم الماركسى للنور الأيديولوجيا فى المجتمع ، الذى ادعى تجاوز « ضيق » و « محليه » النظرية الماركسيه فى معرفة الظواهر الاجتماعيه ، إلا أن مانهايم لم ينس أن يستعيد قليلاً من الماركسيه . وكما كتب عالم الاجتماع الأمريكى « هوروفيتز » " L. Horovitz " تكمن إحدى الملامح المميزه لأعمال مانهايم فى محاولته توضيح الموقع التاريخي الخاص بالمتقنين فى المجتمع فى الماضى والحاضر ، وإنه حاول أيضاً تبين أن مبادئ الاشتراكيه العلميه نفسها ما هى إلا نتائج الإتجاهات الفكرية مع حواجز أيديولوجيه « (٦١) » . وتعالج سوسيولوجيا المعرفة ، حسب رأى مانهايم « الإرتباط الوظيفي بوجهة نظر أى متقف لغات إجتماعيه مختلفه ، تقف فى الواقع خلف وجهة النظر هذه ... » (٦٢) ويعترف « مانهايم » بأنه أخذ بمفهوم الحتميه الإجتماعيه للوعى من ماركس (٦٣) . إلا أنه فسر هذه المقوله إستناداً إلى مفهوم النسبيه المطلقة منتهاً فى النتيجة إلى إستنتاجات غير علميه إطلاقاً .

ومن خلال مقولات مانهايم ، نجد إنه يفرق بين نوعين من الفكر الإجتماعى المشوه : الأيديولوجيا واليوتوبيا . تنقسم الأيديولوجيا ، فى رأيه إلى تعبير أيديولوجى « إنفصالى إنعزالى » وآخر « جماعى » يأخذ الإنسان بالنوع الأول عندما تنتظر فئه إجتماعيه معينه إلى « الأفكار » و « التصورات » المعنيه للخصم على أنها تصورات تشوه الواقع بصوره واضحه هنا يمكن أن يشتمل الأمر على قائمه طويله من التشويه - بدءاً من الكذبه

المقصود به إلى التحريف شبه الواعى ، وبدءاً من خداع الآخرين إلى خداع الذات . أما تعبير الأيديولوجية « الجماعى » فيتم إستعماله لوصف « الهيكل الفكرى الجماعى الكامل » لفنّه إجتماعيه أو لمرحلة كاملة على أنها « مشوهه » أن جذور الإنفصاليه الأيديولوجيه ذات طبيعه ذاتيه أو نفسيه وتبدو الأيديولوجيا « الجماعيه » حتميه ، بصورة موضوعيه ، من خلال مجمل حياة العصر الإجتماعيه والفكرية (٦٤) .

كما يرى « مانهايم » أن الأيديولوجيا تلائم مصالح الفئات الإجتماعيه المسيطره التى تتضمن المحافظه على الوضع القائم ، وبالتالي فهى تحمل طابعاً محافظاً . ومن وجهة نظر الحتميه الإجتماعيه للوعى فهى أما أن تكون تابعه ، أو غير واقعيه ، أى أنها لا تتطابق مع « النظام القائم المحدود » للأشياء . وتبدو الأيديولوجيا ضروريه أيضاً من خلال عوامل لم تكن قائمه فى زمن نشوئها . أما النظريات الإجتماعيه للفئات الإجتماعيه المبارضه أو المضطهده فإن مانهايم يصفها على أنها يوتوبيا . فالـيوتوبيا ثوريه ، وهى تهدف إلى إزالة الوضع القائم ، إلا أنها أيضاً « مصعده وجودياً » لأنها ترى فى السلوك أساساً لعوامل لا يتضمنها الوجود المتحقق فى نفس الوقت . (٦٥) وفى ذلك يقول مانهايم : « تكمن مأساة الفكر الإجتماعى الإنسانى فى أنه إما أن يكون محتتماً من خلال الواقع الإجتماعى الذى لم يعد يوجد ، حيث نتعامل مع الفكر الأيديولوجى - أو من خلال الواقع الإجتماعى الذى لم يعد يوجد بعد - حيث نتعامل مع الفكر الـيوتوبى . أى أنه يتم فى كل الحالات تشويه الواقع الحقيقى وتغييره » (٦٦) .

ولا بد من الإعراف بأن بعض مقولات هذا العالم الإجتماعى الألمانى ، هى مقولات صحيجه ، كما هو الحال بالنسبه لمقولة النظريات الإجتماعيه ذات الطابع الطبقي ، إلا أن مجمل فكره يبقى غير مقبول ، فالمنافشات والتحليلات التى قام بها تجاه إمكانيات المعرفة البشريه تشتمل على خطاين

أساسيين (٦٧) : الخطأ الأول : يكمن فى كون مانهايم يرغب فى توضيح الوظيفة الإجتماعية للأيدىولوجيا واليوتوبيا دون تحليل الوظيفة الإجتماعية لتلك الفئات أو الطبقات الإجتماعية التى تعتنق أنماط الفكر المتباينة . أنه يرغب فى الكشف عن دينامية الأفكار وفى التطور التاريخى دون تطوير هذا المجتمع والطبقات التى تسعى نحو التقدم أو التأخر . ولما كان مانهايم يصف جميع « وجهات النظر » وجميع « التصورات » دونما تميز على أنها « إفراغ للواقع الحقيقى » فإنه يقضى بذلك بنفسه على مقولته الأساسية حول الحتمية التاريخيه للعلم . فالمعرفة تصبح هكذا أو فى جميع الحالات معرفة « مفرغه » أما الشئ الصحيح فهو حقيقة أن هناك مصالح لفئات وطبقات إجتماعيه معينه تشكل فى حقيقتها عاملاً لإفراغ المعرفة الصحيح للواقع . إن مانهايم يتوصل إلى النتيجة ، غير المثبتة ، بأن مصالح جميع الطبقات هى التى تحطم العلم وفى جميع الأزمان .

أما الخطأ الثانى : فيتعلق بمسأله الحقيقة ، حيث يرى أنه لا توجد حقيقة موضوعيه نسبيه ، أنه يُنطلق فى جميع مناقشاته من كون الحقيقة المطلقة فقط هى التى يمكن أن تكون حقيقة موضوعيه ، وباعتبار أنه لا توجد أية طبقه أو فئة إجتماعيه واحده بإمكانها تمثيل الحقيقة المطلقة ، فإنه لا يمكن بالتالى وجود الحقيقة الموضوعيه . يميز هذا الموقف مجمل مناقشات مانهايم لمظاهر الحياه الفكرية فى المجتمع . وهو لا يبذل أى جهد من أجل مناقشة المحتوى الموضوعى (حتى ولو كان الأمر يتعلق بالحقيقة النسبيه فقط) لمختلف « وجهات النظر » أو « التصورات » مقتصرأ على القول بأن هذا المحتوى يبدو إذا رُوى من خلال وجهات النظر والتنبؤات الأخرى ، مفرغاً « إن لا نهاية سيئه لمعارف محرفه ، تنشأ ، إلى حد ما فى نفس الوقت ، يكتسب مفهوم مانهايم طابعاً نسبياً متطرفاً .

والكى يتخلص مانهايم من هذا الوضع ، فإنه يجعل من الحقيقة صفة ملحقه للموضوع ، إنه يدعى « بأن الجوهر الأساسى الذى يتشكل مع الزمن يكتسب حقيقته من خلال إستمراره .وعندما يكون بالإمكان الإحاطة من خلال المناظر المختلفة فحسب ، فإن هذا ذاته يشكل إحدى أوجه هذه الحقيقة (٦٨) . والحقيقة بالنسبة إلى مانهايم موجوده فى عملية الحياة إلا أن مثل هذا التفسير يؤدى إلى مصاعب وتناقضات تجعل المواقع الأصلية لمانهايم مرفوضة لتناقضها ، حيث تقود ، بصورة خاصة إلى مفهوم تعددى للحقيقة ، إن عملية التاريخ الواقعيه ، تبدو بالنسبة لمانهايم مطلقة وحقيقيه ومتكامله (٦٩) . لكن كيف يمكن التوفيق بين تكامل ووحدة هذه العملية ، فى هذه الحالة ، مع العديد من الحقائق ؟ ثم كيف يمكن التوفيق بين « فردية » التطور التاريخى مع نهج المعرفة التعددى ؟ هذا كما لا يمكن التخلّى عن النسبييه فى إطار هذه التساؤلات ، وفى النهاية فإن التطور الطبيعى لمقولة « الحقيقة هى العملية التاريخيه ذاتها » يمكن أن يقود إلى الدفاع عن كل ما جرى ويجرى فى التاريخ البشرى كله .

ومن وجهة نظر مانهايم لا يجوز بحث الوعى المجتمعى من خلال مواقع طبقيه واحده وذلك أنه يتم فى هذه الحالة تكوين أيديولوجية تحوى كل الأخطاء ونقاط الضعف التى يشتمل عليها مثل هذا النوع من الوعى . لهذا نجد « مانهايم » يقدم مقولاته القائله باستبدال « العقيدة الأيديولوجيه » بما يسمى بسوسيولوجيا المعرفة . يقول مانهايم « من خلال النظرية البسيطة حول الأيديولوجيا ، تنشأ اليوم ، سوسيولوجية المعرفة ، التى تهدف بشكل رئيسى إلى تجاوز وجهات النظر الطبقيه الضيقه . لا يشكل هذا تاريخاً فكرياً أيديولوجياً » بل تاريخاً أيديولوجياً إجتماعياً يتوجب عليه ، دون مراعاة التحزب ، البحث أينما كان ، وبصوره خاصه ، فى العوامل المتعلقة بأى وضع إجتماعى قائم . إن التاريخ الفكرى القائم على علم

الإجتماع ، سيطالب الإنسان المعاصر بإعادة النظر فى مجمل أحداث التاريخ من خلال مفهوم جديد (٧٠) .

لقد إعتقد مانهايم أن سوسيولوجيا المعرفة ، تملك ، على أقل تقدير ، مقابل « النظريات الأيديولوجية » بما فيها الماركسية ، ميزتين : فهي تقدم أولاً حلاً لمسألة نسبية المعرفة الإجتماعية ، كما أنها تنقش ثانياً التحليل المتحيز « الوحيد الجانب » وذلك إنطلاقاً من حقيقة أن ميتودولوجيتها تستند إلى مركب من التنبؤات المختلفة لوجهات النظر الطبقيه المختلفه (٧١) .

تبقى نقطة أخيرة هامة يطرحها « مانهايم » فى ثانيا مقولاته العامه حول « سوسيولوجيا المعرفة » تتعلق هذه المسألة بالدور الخاص بالمتقنين فى التوصل إلى المعرفة الحقيقيه للواقع الإجتماعى . فالمثقفون فى رأي فير المجتمع المعاصر ينحدرون عملياً من جميع الفئات وأن التعليم يربط بينهم بأسلوب جديد يرفعهم خارج الطبقات وصراعاتها ، وبالتالي فهم يعملون بحرية نون إرتباط بأية مصالح إقتصادية أوسياسيه أو غيرها . « إن التراث العلمى المشترك يؤكد على الإلتجاه إلى نبذ الخلافات الموروثة الفئويه والمهنيه وفى إطار التملك ، بينما يتوحد المتعلمون الأفراد من خلال هذا العلم » (٧٢) . وهو يرى أن هذه الوحده هى وحده تكامليه . « وكما كانت الطبقات والفئات التى ينحدر منها المثقفون عديده ، كان مستوى التعليم الذى يربطهم أكثر تنوعاً ، ومتعدد الأقطاب ، ضمن إلتجاههم الواحد » (٧٣) .

ولاشك أن عدم رغبة « مانهايم » فى رؤية الطبيعه الطبقيه للتعليم - الأمر الذى يعترف به العلماء البرجوازيون أنفسهم - يبعده عن أرض الواقع ويوقعه فى الوهم . فحتى الآن لم يوجد فى تاريخ المجتمع أى علم إجتماعى بمعزل عن المصالح سواء للطبقات أو للمجتمع ككل . ولقد ولت إلى غير

رجعه خرافه حرية الجامعات والكليات (٧٤) . وأما فيما يتعلق بالالتزام الطبقي للمثقف فأماه إمكانيتان : فإما أن يدافع عن مواقع الطبقة التي نشأ فيها . وإما أن ينتقل إلى مواقع طبقة أخرى ويخدم مصالحها ، فالمثقفون لا يشكلون طبقة إجتماعيه متكامله لذاتها وبيداتها وهم كذلك ليسوا فوق الطبقات أو خارجها .

* هل الأيديولوجيا الماركسيه وعده زائف ؟

بعد هذا العرض لمفهوم الأيديولوجيا في الفكر الماركسي بإتجاهاته العديده ، والتي إن دلت على شيء فإنما تدل على أن الماركسيه ليست نوحه ، وليست عقيدة أرثوذكسيه ، جامده ، ولكنه فكر إنساني رحب يمتاز باللياقه الفكرية التي تعبر عن حالة المجتمع ، وتضع تصوراً لمستقبله ، نقول بعد هذا الطواف الفكري يثور هنا سؤال أساسي وجوهري في أذهان خصوم الماركسيه والفكر الماركسي ، وسواء كانت نوافع السؤال أيديولوجيه ، أو إستقهاميه فإن الأمر لا يخلو من بواعث لا تحبذ الفكر التقدمي عامة والماركسي خاصة . لأن السؤال بصياغته التي طرحناه ، يبدو وكأنه شبك نصبت للماركسيه لكي تقف فيها ، والسؤال منطقي ومبرر ، سواء على الصعيد الأيديولوجي أو الإستقهامي . ولكننا سنضطر هنا قبل الإجابة عن السؤال وتحليله من طرح أهم مقولات منظري (نظرية التفريغ الأيديولوجي) والمنادين بنهاية الأيديولوجيا ، لأنهم يطرحون مثل هذا السؤال وغيره .

والمقولات الأساسية لهذه النظرية : إن منظري سقوط الأيديولوجيا يفرقون بين نوعين من المجتمعات ، الأول ويتشكل من المجتمعات ذات التطور الضعيف المتجه نحو التصنيع الحديث ، حيث « لازالت الحاجه قائمه للجدل السياسي التنشيط أو للأيديولوجيا » (٧٥) . والمجتمعات الصناعيه المتطوره « حيث سيستمر الصراع الطبقي الديمقراطي نون أيديولوجيا

وبدون أعلام حمراء وبدون مظاهرات الأول من مايو - أيار - « (٧٦) ويتميز النوع الأول حسب وجهة نظرهم بعدم الاستقرار العميق فى نظامها الإقتصادى والسياسى ووجود صراعات طبقية وهزات إجتماعيه وثورات وتحولات لعدم تمكثها من حل قضاياها الإجتماعيه الأساسيه الأمر الذى أدى إلى ظهور الأيديولوجيا فيها كنظام من التصورات والنظريات بهدف تبرير مصالح الفئات والطبقات الإجتماعيه ، وبالتالي فإن الأيديولوجيا هى رمز للذاتيه وريفي للجهل والوعى الخاطيء - أما الصوره فى المجتمع الصناعى - الغربى طبعاً - فتتغير جذرياً . فقد حلت جميع القضايا الإجتماعيه الأساسيه من جميع الفئات الإجتماعيه ، واختفت الآثار السياسيه لعدم المساواه الإقتصاديه (٧٧) . وتقلصت المشاكل الإجتماعيه إلى حدود مسائل الإدارة التنفيذيه التقنيه والقيام بإصلاحات جزئيه فى البيئه الإجتماعيه .

كما يؤكد منظور (التفريغ الأيديولوجى) بأن الأيديولوجيات التى تملك نظره شامله حول العالم وتحرض الناس نحو العمل الجماهيرى السياسى قد حققت فى المرحله الحاليه من التطور فى تناقض مع متطلبات تنظيم وإدارة المجتمع العقلانيه ومع مكوناته من جهة ومع متطلبات الشكل العام للعلم والمعرفه . وبالتالي لم تعد الأيديولوجيا تقدر على تقديم فهم حقيقى لما يجرى من إحداث فى العالم أو أنها لم تعد تشكل معرفه ملائمه أصلاً . لقد إنتهى الإعتقاد بإمكانية تغيير العالم وفق مبادئ نظريه معينه . يقول « شيلزنجر Schlesinger » بأن : « العالم قد تجاوز الأيديولوجيات القديمه وإنتهى إلى إستراتيجيه إجتماعيه أكثر مرونة وحيويه وفاعليه » (٧٨) ويقول « بل Bell » : لقد إنتهت هذه الأيديولوجيات اليوم ... وفقدت الأيديولوجيات القديمه ... قدرتها على الإقناع » (٧٩) وحسب رأى شيلزنجر فإن ذلك مدعاة للقول بأن هذه العمليه هى « نهاية الحماس .

هكذا تظهر رغبة مفكرى (التفرغ الأيديولوجى) وغيرهم إنطلاقاً من المقولات والمبادئ الأساسية للوضع الجديد وعلم الاجتماع البرجوازى وفى تقديم وسائل أساسية للمعرفة وتغيير الواقع الاجتماعى ، إذ تمر عبر تركيبهم النظرى كنظام علمى صارم بعيد كل البعد عن (الذاتيه الأيديولوجيه) ، فهم يدعون بأن مجال عملهم يقتصر فقط على مجال ومهام إثبات ما هو قائم دون أن يتضمن عناصر قيميه أو أيديولوجيه .

هذه هى أهم المقولات لتلك النظرية والتي يدافع عنها إتجاهات عديده فى الغرب ، ونعود إلى السؤال الملح الذى يطرح نفسه بنفسه حيال الفهم الماركسى للأيديولوجيا : إذا كانت الماركسية تعتبر كل أيديولوجيا بناءً فوقياً يعكس الواقع - الأمر الذى يجعل من هذا البناء الفوقى وعياً زائفاً حال إعماده كعاطية تاريخيه - فكيف تقيم الماركسية مجموعة المبادئ الماركسية نفسها؟ والتي تستخدمها الحركات الاجتماعيه والثوريه الأخذه بها ؟ أى كيف تقيم « الأيديولوجيا الماركسية » بالذات التى تستخدمها عقائديوها وأحزابها السياسيه بمثابة أداة العمل الاجتماعى الوحيد هو الجديد؟

وبداية نود القول أنه لا أحد يجهل أن المفكرين الماركسيين يرفضون عادة أن تسمى الماركسية أيديولوجيا ، ويصرّون على القول بأنها علم - كما أكد ذلك لينين - لكن هل تتوافق خصائص العلم ، بالمفهوم الحقيقى والمتعارف عليه للكلمه ، مع الطابع العقائدى ، التنظيمى النضالى ، الإلتزامى الذى تتصف به الأفكار الماركسيه ؟

وللإجابة عن كل تلك التساؤلات الهامه نقول للمرء الألف ، أن الأيديولوجيا فى الماركسية هى : نسق من الآراء والأفكار : السياسيه والقانونيه والأخلاقيه والجماليه والدينيه والفلسفيه . والأيديولوجيا جزء من

البناء الفوقى ، وهى بهذه الصفة تعكس فى النهايه العلاقات الإقتصاديه .
فى مجتمع من الطبقات المتطاحنه يتطابق الصراع الأيديولوجى مع
الصراع الطبقي ، وقد تكون الأيديولوجيا علميه - أيديولوجيه الطبقة
العامله ، وقد تكون غير علميه - أيديولوجيه الطبقات الرجعيه ، البرجوازيه
- أى قد تكون إنعكاساً صادقاً أو زائفاً للواقع . فمصالح الطبقات الرجعيه
تعد أيديولوجيا زائفه ، بينما مصالح الطبقات التقدميه - العامله - الثوريه
تساعد على تشكيل أيديولوجيا علميه (٨١) . والماركسيه اللينينييه أيديولوجيا
علميه حقاً ، تعبر عن المصالح الحيويه للطبقه العامله والأغلبيه الساحقه من
الإنسانيه المكافحه من أجل الحريه والتقدم .

إن الإستقلال النسبى للأيديولوجيا يظهر بصورة أوضح فى عمل
القوانين الداخليه للتطور الأيديولوجى ، وهى قوانين لا يمكن ردها مباشرة
إلى علم الإقتصاد فى المجالات الأيديولوجيه الأكثر بعداً عن الأساس
الإقتصادى . وتفسر الإستقلال النسبى للأيديولوجيا حقيقة أن التطور
الأيديولوجى يتأثر بطريقة غير مباشرة ، بعدد من العوامل التى تتجاوز
النطاق الإقتصادى : الإستمراريه الداخليه فى تطور الأيديولوجيا والدور
الشخصى للأيديولوجيين الأفراد ، والتأثير المتبادل للأشكال المختلفه
للأيديولوجيا (٨٢) .

إن هذا الموقف الإيجابى ، نسبياً من الأيديولوجيا ، والمتعارض إلى
حد ما مع آراء مؤسس الماركسيه ، ليس بدعه فى الفكر الماركسى ، إذ
سبق أن إتخذ «لينين» وكنائه يعترض على الإدائه القاطعه التى أصدرها
ماركس وإنجلز بحق الأيديولوجيا ، ويعيد الإعتبار إلى هذه الظاهره ،
فلقد قال «دون نظريه ثوريه لا يمكن قيام حركة ثوريه» . ومفهوم «النظريه
الثوريه» مرادف لمفهوم الأيديولوجيا ، بل أن معارضة «لينين» للموقف

الماركسنى المبدئى من الأيديولوجيا تستند إلى أساس وصفه ماركس نفسه ،
وعبر عنه فى الأطروحة الأخيرة من أطروحته حول « فيورباخ » حيث يقول :
« لم يفعل الفلاسفة سوى تقديم تفسيرات مختلفه حول العالم ، لكن المطلوب
ليس تفسير العالم بل تغييره » .

ويمكننا أخيراً القول أن الماركسيه الليننيه أيديولوجيا ، بالمعنى
الشمولى للكلمه ، تعتمد العلم أساساً لها ، فهى فى الوقت الذى تستخدم
المنهج المادى الديالكتيكى للكشف عن وقائع محدده (جوهر النظام
الرأسمالى ، فائض القيمة ، الربيع ، البضاعة ، التناقض الأساسى
والتناقضات الثانويه فى حركة تطور المجتمع ، التراكبات الكميه والتحول
الكيفى ، قوانين الثورة ... الخ) فإنها تسعى وراء مشروع سياسى كبير :
بناء عالم شيوعى خال من القهر والسياسى والإجتماعى ، بناء علاقات
إنسانيه حرة ، جديده ، وبعيده عن الإستغلال ، إلغاء القوارق بين العمل
اليومى والفكرى ... بهذا فإن الخاص ومعطياته الوضعيه يلتحم مع العام
والرؤيه الشمولى فى علاقة مناضله .

نعتقد إننا قدمنا فيما سبق عرضاً وافياً ، حول إشكالية ووضع
تعريف لمفهوم الأيديولوجيا ، لأن أى تعريف للأيدولوجيا ، لن يخلو بأى حال
من الأحوال عن الدفاع عن مصالح إجتماعيه وطبقيه معينه ، حتى وإن لم
يظهر ذلك بشكل واضح ، ففي المفهوم البرجوازى والماركسى بإتجاهاته
المختلفه ، عبر تطور الفكر الماركسى ، إتضح لنا أن أى من التعريفات لا
بد وأن يتضمن تعبيراً إجتماعياً ما . وفى الجزء التالى ، سنحاول أن
نتعرف على العلاقة بين الأيديولوجيا وفق المفهوم الماركسى والتربيه ،
وحيثما نقول بأننا لا نأخذ تعريف مفكر بعينه ، لكن سنحاول قدر الإمكان
تبني مفهوم ماركس ولينين وأحياناً « التوسير » لأننا نؤمن بأن كل هذه

التعريفات صحيحة ، فرضتها ضرورات مجتمعية وأحوال سياسية ونضالية محدده ، فى الصراع الأيديولوجى ، ولا سيما بعد ظهور الدوله الاشتراكية عام ١٩١٧ .

رابعاً ، الأيديولوجيا والتربية :

إتضح لنا فيما سبق أن البنية الفوقية ، تصدر عن مجمل الحياه الإجتماعيه ، أما الأيديولوجيا فإنها تعبر عن حاجات ومصالح فئة ما من الفئات الإجتماعيه ، كهذه الطبقة أو هذا الجيل ، أو هذه الثقافه الخاصه بفئة إجتماعيه ما . « والفرق هنا بين البنيه الفوقيه والأيديولوجيا ، هو أن الأولى تصدر تلقائياً وعفويّاً عن شروط الحياه الإجتماعيه فى لحظة من لحظات التطور الإجتماعى ، على حين أن الثانيه لا تنشأ إلا لتعبر إرادياً أو بصوره مقصوده عن حاجات فئة إجتماعيه أو طبقه ، ذات ثقافه خاصه بها » (٨٢) ، والتربية هى جزء من البنيه الفوقيه ، وهى تعبير عن الأيديولوجيا فى جانبها المعرفى والممارس والملقن للمتعلمين ، حيث تسير نمط للثقافه والحياه والقيم هو مرتبط أوثق بالإرتباط بالبناء الفوقى ، وهو تعبير أيديولوجى عن الأيديولوجيا السائده ، إلا أن التربيه بإعتبارها جزء من البنيه الفوقيه وتعبير أيديولوجى لها ، تتمتع بإستقلاليه نسبيه تتيح لها حرية الحركه بقدر ما .

إن الطبقة السائده ، هى فى كل عصر تملك الأفكار السائده. أيضاً ، بمعنى أن الطبقة التى تملك القوه الماديه السائده فى المجتمع ، هى فى الوقت نفسه تملك القوه الفكرية السائده « إن الطبقة التى تتصرف فى وسائل الإنتاج المادى تملك فى الوقت نفسه الإشراف على وسائل الإنتاج الفكرى ، ومنها التربيه - بحيث تكون أفكار أولئك الذين يفتقدون إلى وسائل الإنتاج الذهنى خاضعه - من جراء ذلك - لهذه الطبقة السائده .

وليست الأفكار السائدة شيئاً آخر سوى التعبير الأمثل عن العلاقات المادية السائدة ، بل أن هذه الأفكار السائدة هي هذه العلاقات المادية السائدة مدركة في شكل أفكار » (٨٤) وهي إذن التعبير عن العلاقات التي تجعل طبقه معينه هي الطبقة السائدة .

إن الأفراد الذين يؤلفون الطبقة السائدة ، يملكون فيما يملكون الوعى ، نتيجة لذلك يفكرون ، وبالتالي فيقدر ما يسودون على أنهم طبقه ، ويحددون مدى عصر تاريخي معين وإتساعه ، فمن البديهي أن هؤلاء الأفراد يسودون على نطاق أوسع ، وبالتالي فإنهم يسودون ضمن أشكال سيطرتهم ، على أنهم كائنات مفكره أيضاً ، أى على أنهم منتجون للأفكار وهم ينظمون إنتاج أفكار عصرهم وتوزيعها ، وبذلك فإن أفكارهم هي أفكار العصر السائد .

ورغم ذلك كله ، يرى كثير من المفكرين الصراع الأيديولوجى والسياسى ، وإنهم يعالجون مسائل تربويه علميه بحته . بل وينادى بعضهم بأن يكون التعليم والفكر التربوى مجرداً من التوجيه الأيديولوجى ، ويؤكدون على أن أهم ما يميز المجتمع هو تحقيق الصالح العام لكافة أفرادهِ ، وليس الصراعات السياسيه والطبقيه . ومن هنا فإن القضية التربويه الأساسيه هي تربية الإنسان الفرد لكى يستمتع بحياته وبما يوفره له المجتمع ، وإعداد هذا الفرد لكى يمارس عملاً متخصصاً . أما المشكلات والصراعات الأيديولوجيه ، فإنها تعوق الصالح العام ، ولا يجب أن يشغل التعليم بها نفسه (٨٥) .

بل وصل الأمر بمناده منظرو « نظرية التفريغ الأيديولوجى » بأن العلم موضوعى متميز ، إما الأيديولوجيه فقير موضوعيه ومتحيزه ، ولكى تكون نظريات التربيه علميه ، يجب أن تتخلص من التأثير والتوجيه الأيديولوجى .

وأكثر من هذا يقول البعض منهم إنهم يعالجون مسائل فَعَلًا من وجهة نظر لا أيديولوجية - أى علمية موضوعية (أمثال برونو باتيون وبيرج ووالتر) حيث يؤكّدون بأنهم لا يشتغلون بالسياسة ، بل يبحثوا عن حلول للمشكلات التربوية ، ويحاولوا أن يصلوا إلى بدائل يقدمونها للمجتمع ليختار منها ما يشاء (٨٦) .

إن أى فكر تربوى وأى ممارسه تعليميه تعبر بالضروره عن فئة أو طبقه أو مجتمع ، وتخدم مصالحها . بل إن أى فكر أو ممارسة إجتماعيه (سياسيه أو إقتصاديّه أو أخلاقيه أو غير ذلك) هى فى حقيقتها تعبير عن مصالح فئه أو طبقه أو مجتمع . وعن ثم فإن القضية فى النهايه هى أن نختار بين مصالح الغالبية أو الأقلية .

من خلال ما سبق ، نستطيع القول أن التربيه تعد حماله لفكر الطبقه السائده - الأيديولوجيا السائده - وهى فى ذات الوقت ومن خلال إستقلالها النسبى فى البنيه الفوقيه أن تحمل الفكر الثورى - المناهض - للأيديولوجيا السائده ، من خلال المدرسون والطلاب ، والإداريون ... إلخ . ومن هنا أيضاً فإن التربيه عامه والمدرسه كمؤسسه تربويه خاصه ، تعد أحد وسائط الأيديولوجيا السائده أو المناهضه ، وليست محايده أو موضوعيه كما يحاول إليها منا منظرو نظريه « التفريغ الأيديولوجى » الذين لم يجدوا فى النظريات الإجتماعيه الغربيه المعاصره ، حلاً لمشكلات الواقع الإجتماعي فيحاولون إضفاء الشرعيه على مقولاتهم ، بإخفاء أيديولوجيتهم البرجوازيه ، والتي تهدف فى التحليل الأخير إلى المحافظه على الأوضاع وتثبيتها وتكريسها .

والتربيه - المدرسه - بإعتبارها وسيط تتم فيها إنتشار المعرفه والقيم ... هذه الصوره عن التربيه هى ما تبدو لنا من الوهلة الأولى ، فى حين أننا لو تعمقنا فى التحليل أكثر ، سنكتشف أن هذه المعرفه والقيم ليست

حياديه . فالتأكيد بأن « التربية - المدرسة - محايدة - هو بعد ذاته أيديولوجيا تقدم لنا . وهنا إذن تتم عملية أدلجه للمعرفة والقيم التي يتم تلقينها للطلاب . وهذا الأمر يتم بشكل غير مباشر ومستتر . ولو ذهبنا أبعد من ذلك ونظرنا إلى المدرسة من خلال وجودها الاجتماعي ، تنظيمها ، العلاقات التنشئة الاجتماعية فيها والتي تميزها بإعتبارها مؤسسة اجتماعية ، نجد إنها تعيد إنتاج العلاقات الاجتماعية القائمة في المجتمع الطبقي ، كما تعيد عملية التحكم بها . فالمدرسة تؤكد أن المعرفة التي تقدمها للأفراد تساعد على المشاركة في قيادة المجتمع . كما أن المدرسة كمؤسسة تقدم في أن واحد المعرفة والقيم التي تبثها وتضفي عليها علوة على ذلك طابع وصفه الشرعي . ومن هنا ، فليست المدرسة كمؤسسة اجتماعية فقط مجرد وسيط (محايد) لنشر المعرفة والقيم - الأيديولوجيا - أو مكان يتم فيه الإتصال ما بين المعرفة والطلاب ، بل هي فوق ذلك كله تعبير عن الأيديولوجيا السائدة ، وأحد الأدوات الهامة لنشرها والتبشير بها (٨٧) .

وهنا فإننا لا نستطيع أن نعالج مسألة الأيديولوجيا ، دون الأخذ بعين الإعتبار مؤسسات التنشئة المختلفة وعلى رأسها المدرسة . فالأيديولوجيا لا تقدم في مجره من الأفكار بل وهي تتضمن ضمن مؤسسات ، وتمر عبر مؤسسات النشر والتربية والإعلام الجماهيرى . ولذلك فإن هذا يستلزم منا - ضمن - ما يستلزم ان نتعرض لموقف المدرسة والتربية في المجتمع الرأسمالى الطبقي . وكذلك المدرسة كأحد أجهزة الدولة الأيديولوجية التي تسيّر بواسطة الأيديولوجيا . ثم أخيراً المدرسة والإغتراب في المجتمع الرأسمالى الطبقي ، حيث تلعب المدرسة دوراً هاماً في هذا الأمر .

١ - المدرسة في النظام الرأسمالى :

كيف يتوفر للنظام الرأسمالى القوى العاملة المتخصصة والمؤهله والمنوعه ؟ بهذا السؤال الأساسى نتطرق إلى موقف التربيه فى النظام الرأسمالى ، فلا شك أن تجديد قوة العمل لكى تكون قادره على القيام بوظيفتها فى المجتمع الرأسمالى بنجاح ، وذلك حسب متطلبات تقسيم العمل التقنى - الإجتماعى فى كافة مراكزه ووظائفه . إن العمال المهرة ومتوسطى المهاره والفنيين والخبراء هم من متطلبات العمل التريوى ، بل هى ضرورة وجوده وتمايزه .

إن تجديد إنتاج تخصصات القوى العاملة ، خلافاً لما كان يجرى فى التشكيلات الإجتماعيه العبوديه ، يتجه شيئاً فشيئاً إلى إستيفاء شروطه ليس " فى الواقع " (التعليم فى الإنتاج نفسه) ، بل خارج الإنتاج : بواسطة النظام التعليمى الرأسمالى ، بواسطة مستويات ومؤسسات أخرى فى المجتمع .

والسؤال الذى يطرح نفسه هو : ماذا نتعلم فى المدرسه ؟ يذهب الجميع إلى المدرسه لتلقى الدروس - العلم والمعرفه والقيم - ولكن المدرسه تعلمهم - الأطفال - القراءة والكتابه والحساب - أى بعض القضايا التقنيه - وأشياء أخرى بما فيها عناصر « ثقافيه علميه » أو « أدبيه » يمكن إستعمالها مباشرة فى مراكز الإنتاج المختلفه (برنامج للعمال - الجامعه العماليه - وآخر للتقنيين ، وثالث للمهندسين وآخر لكبار موظفى الدوله) إن المدرسه بذلك تعلمنا « أصول التصرف » والتعامل بشكل هرمى مقدس .

وتعلم المدرسه إلى جانب هذه القضايا التقنيه وهذه المعارف ومن خلالها « قواعد » السلوك الصحيح ، أى اللياقه التى يترتب على كل وكيل - رئيس - فى تقسيم العمل أن يراعيها ، حسب الوظيفه . « المعد » ليشغلها : قواعد الأخلاق ، والوعى المدنى والمهنى ، وبإختصار قواعد

إحترام تقييم العمل الإجتماعى - التقنى ، أى قواعد النظام القائم تحت السيطرة الطبقيه (٨٨) .

ولتصوير هذا الواقع بلغه أكثر علميه ، نقول بأن تجديد إنتاج قوة العمل ، يحتم ليس فقط تجديد إنتاج إختصاصها ، بل وفى نفس الوقت ، تجديد خضوعها لقواعد النظام القائم ، أى تجديد خضوع العمال للأيديولوجيا المسيطره ، وتجديد إنتاج القدره على التحكم بالأيديولوجيا المسيطره بالنسبه إلى وكلاء الإستغلال (الأطر العليا) والقهر ، وذلك لكى يوفر الشروط اللازمه لسيطرة الطبقة المسيطره . (٨٩) إن المدرسه ، بتعبير آخر (وكذلك مؤسسات الدوله الأخرى ، الجيش ، والبوليس ، المؤسسات الدينيه ، الثقافيه ، الإعلاميه) تعلم « أصول التصرف » ولكن بأشكال تؤمن الخضوع للأيديولوجيا المسيطره ، أو ضبط ممارستها .

* المدرسه ... أخطر أجهزة الدوله الأيديولوجيه : (٩٠)

تعد المدرسه فى المجتمع الرأسمالى المتقدم والمتخلف على السواء أخطر أجهزة الدوله الأيديولوجيه والتي تسير بواسطه الأيديولوجيا ، وليس بواسطه العنف وهذا الأمر يجعلنا نتطرق بإختصار إلى توضيح سلطة الدوله وجهاز الدوله وأجهزة الدوله الأيديولوجيه ، منها التربيه عامه ، والمدرسه على وجه الخصوص . ولا بد هنا من الأخذ بعين الإعتبار ، ليس فقط التمايز بين سلطة الدوله ، وجهاز الدوله ، بل وكذلك حقيقة تبرز إلى جانب جهاز الدوله - القمعى - دون أن تثوب فيه ، هذه الحقيقه هى : أجهزة الدوله الأيديولوجيه . والسؤال الآن : ما هى أجهزة الدوله الأيديولوجيه ؟ ؟

إنها لا تثوب فى جهاز الدوله - القمعى - وذلك هنا بأن جهاز الدوله (ج . د) فى النظرية الماركسيه - حسب مقولة التوسير - يحتوى على

الحكومة ، الإدارة ، الجيش ، فصاعداً جهاز الدولة القمعى ، قمعى بمعنى أن جهاز الدولة موضوع البحث « يسير بواسطة العنف » بعض أجزائه على الأقل (إذ أن القمع الإدارى مثلاً قد يكتسى أشكالاً غير جسدية) (٩١) .

ويحدد « التوسير » أجهزة الدولة الأيديولوجية بعدد معين من الحقائق التى تبرز للمراقب المباشر ، بشكل مقسمات مميزة وذات إختصاص معين . وهى : جهاز الدولة الأيديولوجى (ج . د . أ) الدينى (المؤسسات) الدينية ، المدرسى (نظام التعليم العام والخاص) ، العائلى ، الحقوقى ، السياسى (النظام السياسى ، بما فيه مختلف الأحزاب ، النقابى ، الأعلامى (صحافة ، راديو . تليفزيون ... الخ) ، الثقافى (آداب ، فنون ، ... الخ) ويمكن القول بأن أجهزة الدولة الأيديولوجية تتميز عن جهاز الدولة القمعى للأسباب التالية (٩٢) :

- يمكننا فى المستوى الأول ، أن نلاحظ فى حين يوجد جهاز دولة (قمعى) واحد ، يوجد أجهزة دولة أيديولوجية متعددة ، وعلى إفتراض أن ثمة وحدة تضم هذه الكثرة من أجهزة الدولة الأيديولوجية فى جسم الوحدة ، فإن الوحدة يصعب رؤيتها بشكل مباشر .

يمكننا فى المستوى الثانى ، أن نلاحظ أن جهاز الدولة (القمعى) الموحد ، ينتمى بمجمله إلى القطاع العام - الدولة - فى حين أن القسم الأكبر من أجهزة الدولة الأيديولوجية (فى تشتمها الظاهر) تنتمى بالمعكس إلى القطاع الخاص ، فالمساجد ، الأحزاب ، النقابات ، العائلات ، بعض المدارس ، معظم الصحف ، المشاريع الثقافية ... الخ كلها أجهزة خاصة .

إن ما يميز ج . د . أ عن جهاز الدولة (القمعى) هو الإختلاف الأساسى التالى : أن جهاز الدولة القمعى « يسير بواسطة العنف » فى حين أن أجهزة الدولة الأيديولوجية تسير « بواسطة الأيديولوجيا » ونستطيع أن

نحدد أكثر ، وذلك بتعديل هذا التمايز فنقول : إن كل جهاز دولة قمعياً كان أم أيديولوجياً « يسير » فى نفس الوقت بواسطة العنف وبواسطة الأيديولوجيا ، ولكن مع إختلاف مهم جداً ، يمنع المزج بين أجهزة الدولة الأيديولوجية وجهاز الدولة (القمعى) . ذلك أن جهاز الدولة (القمعى) من جهته ، يسير بشكل غالب بواسطة القمع (بما فيه الجسدى) ، مع سيره بشكل ثانوى بواسطة الأيديولوجيا . (وليس هناك جهاز محض قمعى والأمثلة كثيرة : يسير الجيش والبوليس أيضاً بواسطة الأيديولوجيا . وذلك لتأمين تلاحمهما الخاص وبنفس الوقت إعادة إنتاجهما ، بالإضافة « القيم » التى يقرضانهما على الخارج) .

وبنفس الطريقة السابقة ، ولكن بشكل معكوس يجب القول بأن أجهزة الدولة الأيديولوجية من جهتها تسير بشكل غالب بواسطة الأيديولوجيا ، ولكن مع سيرها بشكل ثانوى بواسطة القمع ، ولو بنسبة ضئيلة ، (ليس هناك جهاز محض أيديولوجى) . وهكذا فإن المدرسة والمسجد (تنشئ ، كهنتها ورعاياها بطرق لا تخلو من العقوبات ، الطرد الإنتفاء ، الإمتحانات ، الرسوب ... الخ) .

إننا نعتقد بأن الجهاز الأيديولوجى المدرسى هو جهاز الدولة الذى وضع فى مركز التشكيلات الرأسماليه الناضجة ، أثر صراع طبقي سياسى وأيديولوجى عنيف ، ضد جهاز الدولة القديم المسيطر - الكنيسة فى أوروبا ، والمسجد عامة فى الشرق ، فمثلاً بعد تولى محمد على حكم مصر ومحاولته تحديثها وفق النموذج الفرنسى تحديداً والغربى عامة ، وتغيير بنيتها الإقتصادية والسياسية والإجتماعية ، إعتد المدرسة - نظام التعليم - وترك المسجد - نظام التعليم الدينى القديم - (ويلاحظ هنا أن الصراع كان سلمياً وضعيفاً من قبل المؤسسة الدينية لإخفاها فى تحقيق مطامح

الأمه) وإعتماده للمدرسه كان يقف خلفه أسبابه الأيديولوجيه . هذا على الرغم من أن البرجوازيه تحاول أن تظهر أمام الطبقات التى تستغلها بأن المدرسه ليست هى جهاز الدوله الأيديولوجى المسيطر فى التشكيلات الرأسماليه ، وأن المسيطر هو جهاز الدوله الأيديولوجى السياسى .

ولكن هناك أسباب وجيهه تجعلنا نعتقد بيقين بأن البرجوازيه قد إعتمدت الجهاز المدرسى كجهاز دولتها الأيديولوجى رقم واحد ، أى المسيطر ، والذي حل فى الواقع بوظائفه مكان جهاز الدوله الأيديولوجى القديم المسيطر - الدينى - وذلك على الرغم من تصدر جهاز دولتها الأيديولوجى السياسى المسرح . ويمكننا أيضاً أن نضيف أن وحدة المدرسه قد حلت محل وحدة - المؤسسه الدينيه والسؤال الذى يتبادر إلى الأذهان لماذا يحتل الجهاز المدرسى فى الواقع مكان جهاز الدوله الأيديولوجى المسيطر فى التشكيلات الاجتماعيه الرأسماليه وكيف يسير ؟

- إن كل أجهزة الدوله الأيديولوجيه ، مهما كانت تسعى كلها لنفس النتيجة : تجديد إنتاج علاقات الإنتاج ، أى علاقات الإستغلال الرأسماليه .

- يسعى كل واحد منها إلى هذه النتيجة الوحيده بطريقته الخاصه . الجهاز السياسى بإخضاعه الأفراد لأيديولوجيه الدوله السياسيه ، الأيديولوجيا « الديمقراطيه » « غير المباشره » (البرلمانيه) أو « المباشره » (الإستثنائيه أو الفاشيه) والجهاز الإعلامى يحقن كل « المواطنين » بنسبه يوميه من القوميه الشوفينيه الليبراليه ، والأخلاقيه ، وذلك بواسطه الصحافه ، الراديو ، التليفزيون ، وكذلك الجهاز الثقافى ، والجهاز الدينى بإعادته إلى الأذهان فى الخطب والمناسبات الكبرى كالولاده والزواج والموت بأن الإنسان ليس إلا رماداً ، إن لم يعرف أن يحب إخوته ، ويتبع السلف الصالح ... الخ .

- إن ثمة جهاز دولة أيديولوجي ، يلعب دوراً مسيطراً ، على الرغم من أن أحداً لا يعير اهتماماً ، لموسيقاه ، فهي صامتة ! إنها المدرسة ، إنها تأخذ الأطفال منذ الروضة من كل الطبقات الإجتماعية ، وتلقنهم منذ نعوة أظفارهم ، بالطرق الحديث أو القديم « أصول التصرف » الملتصق بالأيديولوجيا المسيطره . وذلك من خلال سنوات يكون فيها الطفل محاصراً بين جهاز الدولة العائلي ، وجهاز الدولة المدرسي ، وأكثر « طوعية وخنوعاً » للمواد الملتصقة بالأيديولوجيا المسيطره (الحساب ، التاريخ الطبيعي ، العلوم ، الآداب) أو للأيديولوجيا المسيطره في حالتها الصامتة (الأخلاق ، الترييه ، الفلسفه ، المنطق) . ثم حوالى السنه السادسه عشره يتساقط جزء كبير من الأطفال « في الإنتاج » إنهم العمال أو الفلاحون الصغار ، ويتابع الجزء - القسم - الآخر من الأطفال دراسته : ويجتاز بأى ثمن مرحلة ليقع فى الطريق ويستعيز عن ذلك بمراكز الكادرات المتوسطة والصغيره ، المستخدمين ، الموظفين المتوسطين والصغار ، البرجوازين الصغار على إختلاف أنواعهم . ويواصل القسم الأخير إلى القمه ليقع شبه عاطل عن العمل أو ليخرج ، بالإضافة إلى « مثقفى العمل الجماعى » وكلاء الإستغلال (رأسماليون تقنيون) وكلاء القمع (عسكريون ، رجال بوليس ، سياسيون ، إداريون ... الخ) ومحترفوا الأيديولوجيا (كهان على إختلاف أنواعهم ومعظمهم « مدنيون » مثقفون) (٩٣) .

إن كل قسم يقع - يسقط فى الطريق يحظى بالأيديولوجيا التى تناسب قدراته ، والدور الذى عليه إن يلعبه فى المجتمع الطبقي : دور المستغل (« بوى مهنى » « أخلاقى » « مدنى » وغير مسيس إلى حد بالغ) ، ودور وكيل الإستغلال (معرفه كيفيه إعطاء الأوامر ، وأصول التكلم والتصرف مع العمال : « العلاقات الإنسانيه ») وكلاء القمع (معرفه كيفيه

إعطاء الأوامر وفرض الخضوع « بدون مناقشه » أو معرفة التحكم
بديماجوجيه. وفصاحة القواد السياسيين) ، أو محترفوا الأيديولوجيا)
معرفة معالجة الوعي بإحترام ، أى بالحد ، بالتشهير ، وبالديماتوجيه
الملائمه) ، كل ذلك متوافق مع لغة الأخلاق ، والفضيله البرجوازيه .

وهن المؤكد أن عدداً من هذه الفضائل المتناقضه (تواضع ، تخلى ،
خضوع ، تعالى ، كلام منمق وحذاقه) يمكن تعلمها أيضاً فى العائله
والمؤسسات الأخرى ، فى الجيش ، والكتب الجميله ، فى الأفلام ، ولكن
هناك أى جهاز دوله أيديولوجى يتمتع خلال نفس الفترة الزمنيه بمستمعين
مكرهين (ومجاناً على الأقل) لمدة خمس أو ست أيام فى الأسبوع لمدة ثمان
ساعات يومياً ، ولأه المستمعين ، هم مجموع الأطفال - التلاميذ - فى
التشكيكه الإجتماعيه الرأسماليه المتقدمه أو المتخلفه على حد سواء (٩٤) .

إن تجديد إنتاج علاقات إنتاج تشكيكه إجتماعيه رأسماليه ، أى
علاقات المستقلين بالمستقلين ، تم بواسطة تعليم بعض اصول التصرف
الملتصقه بالتلقين الجماعى لأيديولوجيا الطبقة المسيطره . إن التحركات التى
تسبب هذه النتيجة الحيويه للنظام الرأسمالى تختبئ بالطبع وراء
أيديولوجيا ، هذه الأيديولوجيا المسيطره عامه لأنها تشكل أساس من
أشكال الأيديولوجيا البرجوازيه المسيطره : إنها أيديولوجيه تصور المدرسه
على أنها مكان محايد ، لا علاقه له بالأيديولوجيا (لأنه مدنى) ،
وحيث يقوم أناس محترفون بتلقين الأطفال « الوعى » و « الحريه »
ويدفع هؤلاء الأطفال الذين أوكل أمرهم إليهم (بكل ثقة) من قبل أهاليهم ،
وهم أيضاً أحرار ، أى مالكو أطفالهم (٩٥) .

إن محترفى الأيديولوجيا فى النظام التعليمى (الأطر العليا والخبراء
والمداره والإختصاصيين ... الخ) والذين ليس لديهم أدنى شك حول طبيعه

العمل الذى يجبرهم النظام - أحياناً - على القيام به ، يضعون كل إبتقائهم وكل مهجتهم فى إستحداث طرق حديثه وشهيره فى التعليم ، والتعليم وتطوير المناهج وإعداد المعلم ، ورسم السياسة التعليميه بوعى كامل ودون أن يراودهم أى شك فى أنهم يفتنون بتقائيم هذا بقاء هذه الصوره الأيديولوجيه للمدرسه ، والتي تجعل اليوم من المدرسه شيئاً «طبيعياً» مفيداً ، ولا غنى عنه ، بل وسخياً بالنسبه للأطفال وآبائهم والمجتمع ، تماماً كما كانت المؤسسات الدينيه بالنسبه لأسلافنا خلال القرون الماضيه . هؤلاء محترفى الأيديولوجيا ، إنما يفعلون كل ذلك دفاعاً عن مصالحهم الطبقيه ودفاعاً عن أيديولوجيتهم التى هى بالضروره أيديولوجيه النظام السياسى ، حتى وإن إدعوا غير ذلك ، متعللين بأنهم يطورون النظام التعليمى تحقيقاً للمصالح العام ، ويطبّقون أحدث التقنيات التربويه .

٢ - المدرسه والإغتصاب : (تجريد الإنسان من إنسانيته) (Dehumanization)

وإذا كانت التربيه - المدرسه - تعد من أخطر أجهزة الدوله الأيديولوجيه ، التى تسيطر بواسطه الأيديولوجيا ، وأحياناً بواسطه العنف ، وتتركز أهميتها فى إعتبارها أداة للحقن الأيديولوجى للأيديولوجيا السائده ، والتي هى بطبيعتها أيديولوجية الطبقة المسيطره ، وفى إعتبارها أيضاً لإضفاء الشرعيه والعقلانيه وتبرير الأوضاع الإجتماعيه السائده والتي فى غالبها تحقق مصالح الطبقات المسيطره وتحقق المزيد من الإنتشار والذيوخ لأيديولوجيا على إعتبار إنها الأيديولوجيا التى تحقق المصالح العامه فى المجتمع ، إلا أن التربيه - المدرسه - وهى تحقق كل ذلك ، تخلق حاله من الإستلاب لدى الطلاب والمعلمين ، تلك الحاله التى تجرد الإنسان من إنسانيته وتجعله كائنأ مسحوقاً ، مشيناً ، يعيش حاله من الإستلاب -

الإغتراب - فى المجتمع . وتلك المسألة هى التى سوف نلقى عليها الضوء فى الصفحات التالية .

لقد ثارت مناقشات كثيرة ، حول معنى « الإستلاب alienation » و « التغريب Estrangment » فبعض الباحثين يرى أن لكل منهما تأكيدات مختلفة ومعان متباينة ، فالإستلاب يؤكد على ما يتخلى عنه الناس لمن يدفع الثمن ، وما يترتب على ذلك التخلّى لمن علاقات . أما التغريب فيؤكد على ما يتبقى من أثر ذلك - وهو حالة الفرد عند التخلّى وبعبده - (٩٦) أما عند ماركس ، فإن الإستلاب ينشأ بسبب تقسيم العمل . فالتقسيم الإجتماعى للعمل والذى ينمى العمل الزهيد الأجر ، هو عبء ملقى على عاتق كل فرد فى المجتمع .

وينشأ تقسيم العمل فى المجتمع كجزء من تركيبه تتضمن التقسيمات الطبقيه والتبادل ، والملكيه الخاصه . ويظهر الإستلاب حيثما يكون تقسيم العمل هو القاعده الأساسيه المتبعه للنظام الإقتصادى . فإذا سلمنا بهذا الإفتراض ، وإعتبرنا التربيّه نمطاً من أنماط الإنتاج فسوف تتبثق عن ذلك أسئلته هى : هل يمكن أن ننظر إلى المدرسه بإعتبارها مصنعاً وإذا كان الأمر كذلك ، فما الذى يمكن أن تنتجه هذه المدرسه - المصنع - ؟ من الواضح أن الكيّنونات الثلاث المرتبطه ببعضها البعض ، والتى ينبغى علينا أخذها بعين الإعتبار هى : المدرسون ، والتلاميذ ، والمعرفه .

وسوف نبدأ بالتلاميذ : فالتلاميذ يمكن النظر إليهم بإعتبارهم عمالاً من ناحية ، ثم بإعتبارها سلماً تنتج من ناحية أخرى . فإثناء فترة الدراسه يمتلك الطلاب طاقة عمل ، وهم يبادلون إنتاج عملهم بأشياء مثل المراحل الدراسيه أو الشهادات ، حيث تعتبر مثل هذه الأشياء أجوراً مجازيه . وعندما يترك التلميذ المدرسه فإنه يستبدل هذه المنتجات بأشغال أخرى

مختلفة تكون بدورها متدرجة المستويات ، حيث يوجد - بشكل عام - علاقة بين المؤملات الدراسيه والوضع الإجماعى والراتب . فنشاط التلاميذ فى المدرسه - إذن - هو علاقة وتعبير عن النشاط فى المجتمع . وكسائر العاملين ، فإن للتلاميذ إحتياجات إلى أشياء يوفون بها متطلبات قواهم البدنيه والعقليه ، ولكنهم لا تتاح لهم فرصة الحصول على هذه الأشياء . أليس من الممكن أن ينظر - تحت هذا الضوء - إلى المطالبه بأن تحتوى المقررات الدراسيه - جزء من الأيديولوجيا - على مناهج تتناسب مع مصالح التلاميذ ؟ ففى هذه العمليه يتحول التلاميذ إلى منتجات ، إلى سلع تباع فى السوق فهم يصنعون تبعاً لمواصفات بعينها ، وهى أن التلاميذ المثاليين يجب أن يكون لديهم : الإهتمام ، والنظام ، والقدرة ، والذكاء (٩٧)

ترجم ما هو دور المدرس فى هذه العمليه ؟

المدرس أيضاً - هو ذلك العامل الذى تكون منتجاته - بمعنى من المعانى - هى تلاميذه ، ولكنه فى الموقف الذى يعمل فيه لا يفعل أكثر من تأكيد صفتهم كمنتجات رأسماليه . إذن فالمدرس منتج ، وكل ما أسلفنا ذكره عن التلميذ ، وما سوف نذكره بإختصار عن المعرفة ينطبق أيضاً على المدرس كعامل . فالعلاقات الإجماعيه للتلميذ والمدرس ترتبط داخلياً على هذا النحو ، وربما وجدنا هنا تناقضاً ، لأن المدرس ليس منتجاً فحسب ، بل هو أيضاً موظف ممن يرغبون فى إنتاج المجتمع كما هو . وبالطبع فإن بعض المدرسين يرون أنفسهم كأفراد برجوازين ، ولكن حتى أولئك المدرسين الذين يعتبرون أنفسهم برويتارين ربما يستخدمون فى أعمال تكون ضد مصالحهم على المدى الطويل . وربما تتسبب هذه التناقضات فى جعل الموقف فى حيرة الدراسيه موقفاً للصراع الإجماعى (٩٨) .

ولقد لوحظ أن المدرسين والتلاميذ ينظر إليهم فى إطار ما يمكنهم إنتاجه ، وكذلك فإن المنتجات ذات القيمة هى تلك التى يسهل تحديدها من حيث الحجم والأهمية . فهناك الكثير من الطلبة تكبحهم الدرجات التى يسعون للحصول عليها ، والمراحل التعليمية التى يتطلعون إلى الإلتقاء إليها ، والإمتحانات التى يجتازونها والمؤهلات التى يطمحون إليها . ويتأثر المدرسون أيضاً بتلك العمليات التى يشتمل عليها التقييم والتدرج فى المراحل الدراسية ، فتتأثر علاقاتهم ، وكيفية تدريسهم بل والمناهج الدراسية ذاتها . (٩٩)

وتعليقاً على مثل هذا العمل المستتب ، عبر ماركس عن رأى يقول : إن الإنسان كان كائناتاً إجتماعياً لديه قدره على رؤية نشاطه فى الحياه ، على أنه شئ من إرادته ووعيه ، إلا أن حياته أصبحت « وسيلة للحياه » وليست الحياه ذاتها . ومن هنا فمن الممكن أن تكتسب المدارس مكانه من عمل التلاميذ والمدرسين ، وعلى سبيل المثال ، فإن إجتياز إختبارات المستوى والقدرات ، تضاف إلى مكانه المدرسه وقدرتها على إجتذاب أنماط معينه من المدرسين والطلاب فالمكانه إذن يمكن إعتبارها شكلاً من أشكال الريح . (١٠٠)

وفى العمل المستتب « يوجد إنتاج الفرد خارجه بشكل مستقل كشيء غريب عنه ، بل أنه يصبح قوه مستقله بذاتها فى مواجهته » وإذا نظرنا إلى الإنتاج على أنه « المعرفة » أمكننا أن نرى قوه البحث الذى قدمه « ماكسين جرين M. Green » . والذى يطرح فيه أن المقولات السائدة « للفلاسفه الليبراليين » تقدم أشكالاً من المرفقه مثل «المعرفه موجوده بشكل موضوعى خارج الملتقى ، ليتم إكتشافها وفهمها وتعلمها » فإنتاج العامل فى هذه الحاله - يكون فى الغالب غريباً عن الطلاب حتى أنهم لا يستطيعون

إستخدامه ، فهو يكون فى أغلب الأحيان شديد الضيق والتخصيص وعدم الترابط ، والتجريد ، ولا يملك الطالب التحكم فيما يصنعه ، ولا فيما ينتج عما يصنعه ، وإذا فإنه يفقد الثقة ، وينظر إلى نفسه كما لو كان « تابعاً » لإنتاجه (١٠١) وهكذا تبدأ المعرفة تدريجياً فى السيطرة على منتجها .

والملكية الخاصة هى التعبير المادى « للعمل المستلب-Alienated La bour » وقد أشار « بازيل برنشتين B. Bernatein » إلى أنه يمكن إعتبار « رأس المال فى المحيط التربوى رأسمال ثقافى » ، وأن النظره السائده فى مجتمعنا المعاصر تعتبر المعرفة كما لو كانت « ملكية خاصة » وكتب يقول : « وتتم تهيئة الطلاب والأطفال بشكل مبكر لفهم المعرفة على أنها ملكية خاصة ، ويتم تشجيعهم على العمل كأفراد منعزلين لا يهتم كل منهم إلا بعمله هو فقط » . (١٠٢)

وقد فرق ماركس بين « قيمة المبادله Exchange value » و « قيمة الإستعمال - Use value » فى تأمل أوجه المعرفة ، حيث رأى أن قيمة المبادله هى معدل تبادل المنتج بغيره من المنتجات ، أى قوته التجارىه أو قدرته على الإرتباط بغيره من المنتجات فقيمة المبادله تماثل الوجه الكمى للعمل . أما قيمة الإستعمال - الإنتاج - فهى ليست مجرد الإنتاج بالسله ، بل هى علاقة نوعيه بين العامل ونشاطه ، بين المنتج والرجال الذين ينتجونه . فالسلعه قيمه إستعمال - إنتاج - لأن لديها القدره على إشباع حاجة إنسانيه . إذن فقيمة الإستعمال تماثل الوجه الكيفى للعمل .

وكما يحدث فى المجتمع الرأسمالى ، فإنه يتم إنتاج سلع كالمسدسات أو أشياء إستهلاكيه قليلة الدوام ، أشياء ترمز إلى المجتمع المستلب . فهل يا ترى يمكننا أن نقيس على ذلك « بالمعرفه » هل يمكن أن نفهم الشخصيه المستلبه للرأسماليه من خلال المواصفات التى يتميز بها نوع المعرفة المنتجه

٩ إن نظرة متفحصه تجعلنا نرى : كيف ، وبأى الطرق تعبر قيمة إستعمال المعرفة عن علاقات الإنتاج ؟ .

فإذاً. إعتبرنا المعرفة هى المنتج الذى ينتجه الطلاب ، كما ذكرنا من قبل ، فإن هذه المعرفة تكون - بمعنى من المعانى - كلا من النتيجة والسبب للعمل المستتب . ففى أى مدرسه من مدارسنا يكون المنتج - المعرفة - هى تحدد ما يفعله التلميذ - العامل . وقد كتب ماركس يقول أن سلطة أى منتج على العامل الذى ينتجه تعكس دائماً سلطة الذين يهيمنون عليه ويستعملونه كأداة ووسيله . وفى هذه العمليه يتم تصنيف المعرفة إلى مراتب متسلسله ويتميز بقيض كما هو الحال بين العمل النظرى واليدوى . وهناك إلى جوار ذلك تأكيد على أن المعرفة موضوعيه مجردة من أى تحيز ، ولكن مثل هذه التأكيدات تكون على حساب الإنسان . فالمعرفة فى أغلب الأحيان تكون خارج وفوق كل من المدرس والتلميذ . وكلما أنك المدرسون والتلاميذ أنفسهم فى العمل لهذه المعرفة (التى تكون عادة غير مترابطه ومنفصله عن العالم الحقيقى) كلما إزدادت قوتها وسيطرتها . وإذا فإن التلميذ يتخلص من تلك المعرفة لأنها لا تقيم إعتباراً لحاجاته أو لشخصيته ، وليس من الصعب أن أن نفهم سبب ذلك ، لأن المعرفة ليست تخص التلميذ فى المقام الأول ولا يشارك فيها ، ولكن الآخرين يضعونها له .

ولذا ، فإن كل من المدرسين والطلاب يرى كل منهم الآخر منافساً يواجهه - فالمدرس ضد التلميذ ، والمدرس ضد المدرس ، والتلميذ ضد التلميذ . وهذا الإنقسام هو مظهر مماثل للطبقه التى تعبر عن العلاقات الإجتماعيه الجامده ، فتوسيع إختبارات القدره وإختبارات الذكاء "I.Q" ووسائل التقويم الأخرى ، والتى تؤدى إلى تقسيم الطلاب إلى فئات هو تعبير عن العلاقات الإجتماعيه المستلبه وعن الطبقة وهى تمارس سطوتها .

فالتطبيق ، والعمل والقيمة هي تعبيرات عن إستلاب الإنسان في المجتمع الرأسمالي المتقدم والمتخلف على حد سواء ، وتتوقف كل منهما على الأخرى « كالتاس » و « النشاط » والمنتجات . (١٠٣)

ويرى « أولمان » أن العلاقة ، الطبقة ، هي أيضاً إحدى مكونات العلاقاتين ، والعمل ، والقيمة ، وهما ينبثقان عنها . ولذا فإن أى وصف للتعليم المدرسى والإستلاب ، إذا كان يتجاوز الوصف العام ، فإنه لن يصف الطبقة فحسب ، بل أنه سيتولى أيضاً وصف العمل والقيمة ، فالعمل والتربية والمعرفة ، وكل شيء يتحول إلى مال ، ذلك الشيء الذى تقدر به القيمة النسبية للأشياء . ويعد فترة من الوقت يحل المال محل كل السلع الأخرى بإعتباره الهدف من الجهد العملى . ففي المجتمع الذى تسوده الملكية الخاصة والمال ، تصبح كل التنظيمات والمؤسسات ، تنظيمات طبقية . ولذا فإن تكون قوة المال هي التى تمكن الناس من الشراء ، وهى التى تجعل الناس يبيعون ما لديهم . ولنتأمل قليلاً قوة المال عند أولئك الذين يدعمون الأشكال الطبقية للتربية ، والذين يحددون المعرفة الملزمة في شكل « تقارير » وكتب مدرسية وبحوث ودراسات ، وكيف أن الثروة والسلطة تؤثران على التعليم المدرسى في العالم الرأسمالي المتقدم والمتخلف . ويمكن إيجاز هذه النقطة ببساطة هي الآتى : إن أولئك الذين يتحكمون في الأشياء الضرورية لهم مصالح مختلفة ولهم معاديه لمصالح المحتاجين لهذه الأشياء . (١٠٤)

ويوجد في التربية - على سبيل أمثال - نظريات عن قدره والإهتمام والدافعية والذكاء ، والجرمان ، ومعظم هذه النظريات لا توضح كيفية نشأة هذه النظريات من - الوقائع - الواقع الإجتماعى ، الذى يعتبر مصدراً للتفسير ، ولكنها تتناول ما تعطيه من تفسيرات بإعتبارها من المسلمات ، وكيف توضع نظريات تربويه (ونظريات تتحدث عن التربية) وهى في نفس

الوقت ، تتعارض مع مصالح المدرسين والطلاب ؟ وكيف تتحول النظريات إلى أفكار تجريدية ، يتم التعامل معها بإعتبارها قوانين طبيعية ثابتة غير قابلة للتغيير ؟

لقد لوحظ أنه من بين العديد من النظريات المتناسقة ، تفرض الطبقة السائدة ، بعضها ، ويقرر منها على سبيل المثال - نظريات « هيرست Hirst » و«بياجيه Piguet » و«بيرنشتين Bernstein » ، « وجودى ديوى J. Dewy » و«ماكس فيبر M. weber » وغيرهم . وتؤكد هذه النظريات على أن لأنماط المعرفة وجوداً منطقياً بالضرورة . ويقال إن للتفكير المنطقى أساساً وراثياً . وتتوافق هذه النظريات فى خصائصها مع الأيديولوجية السائدة ، والأمر الهام هنا ، هو أن هذه النظريات تستخدم لإضفاء الشرعية على النظام السياسى ، وعلى ما يتم من ممارسات داخل الفصل الدراسى ، وتكون هى معيار التقييم .

حقاً أن لدينا الآن عدداً سريع التزايد من خبراء « التقييم » الذين يخلقون «الإنضباط» و«تزايد تأثيرهم ونفوذهم حتى أنهم « يحددون قيمه » كل أبحاث ودراسات المناهج ، والبرامج التربويه الجديده . والمعرفة فى مجتمعنا ينظر إليها بإعتبارها ملكية خاصة . أنها رأسمال ، ولكن الإستحواذ على المعرفة بإعتبارها ملكيه ليس تحقيقاً للشخصيه ، بل هو نفى لها . فالمعرفة المرتبطه بالعوائد الإقتصاديه والمعرفة الخاصه بنوى المكائنه العاليه ، تحفظ بطريقه تستتبع حرمان الآخرين . فنحن - فى دوائرننا التربويه والعلميه - نعمل بطريقه خاصه واضعين حول عملنا أسواراً عاليه لنخفى ما نقرأ وما نكتب . فحرية الدخول إلى مجالات معينه من المعرفة مقصوره على قلة ، وفضلاً عن ذلك فإن المفهوم السائد عن المعرفة يعكس العلاقات بين الفاعل الإنسانى وبين عالم الأشياء ، وبذلك تتحول من مجرد شيء تفعله الإراده إلى سيد . ومعنى ذلك أن الإنسان قد أصبح

مسنداً إلى المعرفة وليس العكس . فحياة العديد من الناس تتأثر تأثراً كبيراً بما يضيفه عليهم ما يملكونه من المعرفة .

وهن خلال ما سبق يتضح لنا ، أن المدارس تعمل بطريقة ، جعلت التعليم المدرسى يصبح ضد التربيـة ، وضد المجتمع . فالمدارس تملك من التأثير ما يمكنها من تطويع الطاقه المدمره التى تكمن فى التربيـة بالمجتمع المستتب . وتستخدم فى ذلك عدة طرق ، منها - على سبيل المثال - : أن هناك إتفاق عام على أنه لا يمكن أن يرتقى من المراحل التعليميه الدنيا إلى المراحل العليا ، إلا أولئك الذين تربوا فى المدارس على الإذعان والمسايره . فعلى الرغم من الإدعاء بأن التعليم غير سياسى ، إلا أن المدارس تلقن الأطفال الموافقه على النظام السياسى . فالتعليم المدرسى هو شكل من أشكال التلقين لتهيئة الأطفال سلبياً لقبول الأيديولوجية السائده ، التى تجعلهم يظنون « لائقين ديمقراطياً » فهناك شهادة تقدم فى هاله من الطقوس لأولئك الأطفال الذين يقبلون هذا الوضع أو - على الأقل - الذين لا يناضلون ضده . (١٠٥)

وأخيراً نقول ، أن الأيديولوجيا كمفهوم فى الفكر الإنسانى ، ظهر ليعبر عن جملة من الأفكار والآراء التى تحدد سلوكاً ما ، وبعد ظهور وانتشار الفكر الماركسى على يد ماركس وإنجلز ، أخذ المفهوم يتدرج فى تطوره ، بحيث أصبح يعبر عن المصالح الإجتماعيه والطبقيه لفئه أو طبقه إجتماعيه ، وتطور المفهوم فى الفكر الماركسى وكذلك فى الفكر البرجوازى ، بحيث يعبر الآن بجلاء عن المصالح الإجتماعيه ويبررها ويدافع عنها ، وعلى الرغم من تباين المفهوم فى الفكر الماركسى بالتنسبه للأجيال التاليه لمؤسس الماركسيه ، إلا أن هذا التباين يظل بين دفتى ذلك الفكر ، فالأيديولوجيا ، هى جزء من البناء الفوقى ، وهى تعبير عن مصالح طبقه السائده ، وهى علميه وغير علميه حسب المصالح التى تدافع عنها ، إلا أن هناك فريق من المفكرين الذين بدأوا كماركسيين إلا أنهم انحرفوا إلى إتجاهات البنيويه

والإلسونيه واللسانيه والوظيفيه وغيرها ، حينما حاولوا جرف مفهوم الأيديولوجيا معهم إلى خندق الأعداء تحت ستار ماركسيتهم القديمه أو ما يشاع عنهم أو تحت ستار إستخدام بعض المفاهيم الماركسيه .

ونقول أيضاً أن العلاقة بين الأيديولوجيا والتربيه ، هى علاقه تلازم ، من حيث أن كل منهما جزء من البناء القومى ويعبر عنه ، فى أجلى صوره . بل أن الأيديولوجيا لها أجهزتها العديده التى توظفها فى نشر فكرها وإقناع الآخرين به ، ومن تلك الأجهزة ، المدرسه ، باعتبارها أداء للتلقين الأيديولوجى ونشر المعرفه غير المحايد وتبرير ذلك ، ومن هنا يتبقى لدينا سؤالنا الأخير ، ما العلاقة بين الأيديولوجيا والتربيه - كما سبق أن أوضحنا - فى مصر فى النصف قرن الأخير ، نعتذر عن الإجابة عن هذا السؤال هنا ، وسوف نفرّد له دراسة مستقله ، وقائمه بذاتها ، نظراً لتجاوز الدراسه الحاليه حدودها - الورقيه - ونظراً لأهمية السؤال بإعتباره التطبيق العملى أو الجزء الميدانى لإختبار المقولات السابقه .

المصادر والحوامش

- ١- جورج لا بيكا ، « من أجل دنو حرج من مفهوم الأيديولوجيا » ترجمة : كمال خوري ، مجلة العالم الثالث ، (دمشق ، وزارة الثقافة والإشاد القومي ، ١٩٨٠) ، ص ٣٧ .
- ٢- أ. ك. أوليف ، الوعي الاجتماعي ، ترجمة ميشيل كيلو (بيروت ، دار بن خلدون ، ١٩٨٢) ، ص ١٥٣ .
- ٣- المرجع السابق ، ص ١٥٤ .
- ٤- حيدر إبراهيم علي ، « علم الاجتماع والصراع الأيديولوجي في المجتمع العربي » (المستقبل العربي ، العدد ٧٨ ، أغسطس ١٩٨٥) ، ص ٥-٦ .
- ٥- مراد وهبة ، « الأيديولوجيا والمضاربه » (قضايا عربية ، السنة الثامنة ، العددان ١١ ، ١٢ نوفمبر وديسمبر ، ١٩٨١) ، ص ١٠ .
- ٦- جوران تريوند ، أيديولوجية السلطة وسلطة الأيديولوجيا ، ترجمة : إلياس مرقص (بيروت ، دار الوحدة ، ١٩٨٢) ، ص ١٨ .
- ٧- أ. ك. أوليف ، مرجع سابق ، ص ١٥٦ .
- ٨- لاباساد وريثيه لور ، (بيروت ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر ، ١٩٨٢) ، ص ١٢٣ .

- ٩- حافظ الجمالى ، « الأيديولوجيا والفلسفة » (الفكر العربى ، العدد ١٥ ، السنة الثانية ، بيروت ، معهد الإنماء العربى ، ١٩٨٠) ، ص ١١ .
- ١٠- جورج لاباساد وريثيه
لورد ،
مقدمات فى علم الاجتماع ، مرجع سابق ، ص ١٢٤
- ١١- رشيد مسعود ، « ملاحظات حول الفهم الفلسفى للأيديولوجيا » ، الفكر العربى مرجع سابق ، ص ٥٥ .
- ١٢- ميشيل فاديه ،
الأيديولوجيا وثائق من الأصول الفلسفيه ،
ترجمة : أمينة رشيد وسيد البحرواى (بيروت ، دار التنوير ، ١٩٨٢) ، ص ٢٦ .
- ١٣- أميل دوركايم ،
قواعد المنهج فى علم الاجتماع ، ترجمة : محمود قاسم والسيد بدوى (القاهرة ، الأنجلو المصرى ، ١٩٦٨) ، ص ٢٠ - ٢٥ .
- ١٤- رشيد مسعود ،
ملاحظات حول الفهم الفلسفى للأيديولوجيا ، مرجع سابق ، ص ٥٦ - ٥٧ .
- ١٥- يعد ، « كارل مانهايم »
مفكراً اجتماعياً ليبرالياً وتقدماً ، خرجت جميع أفكاره من عبادة الفكر الماركسى الذى تأثر به إلى حد كبير ، ولكنه اختلف مع كثير من المقولات الأساسية ، حول دور الطبقة العاملة ، والصراع الطبقي ، ودور المثقفين - النخبة - فى الوعى الاجتماعى وكذلك مقولاته الأساسية حول ، « البيوتويا » و « الأيديولوجيا » ويعد « مانهايم » أحد أقطاب المدرسه النقدية - اليسار الجديد - وله كتابات عديدة حول هذه القضايا ويمكن الرجوع إليها :

- Mannheim, K., *Essays on the Sociology of knowledge*, London, 1965 .
- , *Ideology and Utopia*, London , 1936 .
- Mannheim, K., *Ideology and Utopia*, op. cit., pp. 175 - 185. - ١٦
- J. S. Roucek, *A history of the concept of Ideology*, In : *Journal of the History of Ideas* , Bd. V, - ١٧
1944, No 4, P. 479 .
- Ibid, P. 480 . - ١٨
- L.H. Garstin . *Each Age is a Dream, A study in Ideologies* , (N . Y. Toronto, 1963) - ١٩
. PP. 3 - 5 .

٢- ل. ن. موسكوتشيف ، *نقض الأيديولوجيا ما بين الوهم والحقيقة*
، ترجمة : حمزة برقوى وغالب جرار (دمشق ،
مكتبة ميسلون ١٩٧٧) ، ص ص ٥٦ - ٥٧ .

- L.H. Garstin , op. cit., PP. 5-6 - ٢١
- Ibid . P. 5 . - ٢٢
- J. Spengler , *Theory, Ideology, Non-Economic Values and politics-Economic Development* , In : R. Braibanti and J. Spengler (Hrsg.) , *Tradition, values and Socio-Econmic Development* , (London, Durham, 1961), PP. 30 - 31 . - ٢٣

٢٤ - بعد أن إختفى مصطلح « الأيديولوجيا » قرابة قرن من الزمان ، عاد كل من « ماركس وإنجلز » لإستخدامه مرة أخرى ، عندما كتبوا مخطوط « الأيديولوجية الألمانية » عام ١٨٤٥ . تلك المخطوطة التي لم يحاولوا نشرها في حياتهما ، والتي لم تطبع إلا بشكل جزئي عام ١٩٠٤ بمعرفة « برنشتين » الذي قام بحذف الكثير من صفحاتها ، بل أن الفصل الأول منها وهو أكثر أهمية من زاوية بحث مفهوم « الأيديولوجيا » طبع لأول مره بالروسيه عام ١٩٢٤ ، وبالألمانيه عام ١٩٢٦ . مما يؤكد أن الجيلين الأولين من الماركسيين مثل (لأبريولا ، وميهرنج ، وكاوتسكي وبلخانوف ، ولينين ، وجرامش ، ولوكاتش -) عندما كتب : التاريخ والوعى الطبقي - هؤلاء جميعهم لم تتح لهم الفرصة للتعرف على هذه المخطوطة وبالتالي على الإستخدام الأساسى لمفهوم الأيديولوجيا عند كل من ماركس وإنجلز .

وعلى ذلك سنعرض للمفهوم عند مؤسس الماركسيه (ماركس وإنجلز) وبعد ذلك عند الأجيال التالية .

J . Mac Carney , The Real World of Ideology, ٢٥ -
(Harvester. U.K., 1980), PP. 4-5 .

J . Iarrain . Marxism & Ideology, (Macmillan, U.K., ٢٦ -
1983), PP . 8-9 .

٢٧ - على مختار ، « الأيديولوجيا والتنمية » (المجلد العربيه ، العدد السابع ، السنه الاولى ، سبتمبر ، ١٩٨٥) ، ص ٥٨ - ٨٧ .

٢٨ - ماركس وإنجلز ، الأيديولوجيا الألمانية ، ترجمة ، فؤاد أيوب (دمشق ، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومى ؛ ١٩٧٦) ، ص ١٦٠ - ١٧٠ .

٢٩ - على مختار ، الأيديولوجيه والتنمية ، مرجع سابق ، ص ٨٧ - ٨٨ - ٣٠ - المرجع السابق ، ص ٨٨ .

Marx, K., Selected Correspondence. F.L.P.H., U.S.S.R., ٣١
1953, PP. 250-251 .
Ibid . P. 251 . - ٣٢

- ٣٣ - على مختار ، الأيديولوجيا والتنمية ، مرجع سابق ، ص ٩٠ .
٣٤ - ماركس وإنجلز ، الأيديولوجيا الألمانية ، مرجع سابق ، ص ص ٥٠ - ٧٠ .
٣٥ - المرجع السابق ، ص ص ٧٥ - ٨٠ ..
٣٦ - كارل ماركس ، رأس المال ، الجزء الأول (موسكو : دار التقدم ، ١٩٧٥) ، ص ص ٢٠ - ٢٠٠ .
٣٧ - ماركس وإنجلز ، الأيديولوجيا الألمانية ، مرجع سابق ، ص ١٦٣ .
٣٨ - Marx, K., A Contribution^١ to the Critique of political Economy, (Lawrence and Wishart, London 1971), PP . 20 - 21 .

٣٩ - ل . ن . موسكفتشيف نقض الأيديولوجيا ما بين الوهم والحقيقة ، مرجع سابق ، ص ٧٤ .

٤٠ - ف . إنجلز ، لودفيج فيوريخ المنشورات الاشتراكية (موسكو ، دار التقدم ، ١٩٤٦) ص ٧٤ .

٤١ - هذه النظرية التي يتم إلصاقها بماركس وإنجلز من قبل علم الاجتماع البرجوازي المعاصر ، الأمر الذي يمكن التأكيد منه عند الإطلاع على أى كتاب مدرسى لعلم الاجتماع فى الغرب ، وهذه النظرة تتسجم مع ما يروج له علم الاجتماع البرجوازي منذ الحرب العالمية الثانية . بنهاية الأيديولوجيا تحت مقولة نظرية " التفريخ الأيديولوجي " ولقد ازدادت حدة تلك الفترة عندما بدأ يروج لها نفر من معتققي الماركسيه (الينيويه ، الوظيفيه

J . Larrain , On the Character of Ideology, In Theory Culture and Society, Vol. 1. No. 1, U.K. 1982, P. 17.

تقلاً من ، على مختار ، الأيديولوجيا والتنمية ، مرجع سابق ، ص ص ٩٢ - ٩٤ .
٤٣ - لينين ، ما العمل ؟ المواقف الكاملة ، الجزء الخامس (موسكو ،

دار التقدم ، د. ت) ، ص ص ٣٩٥ - ٣٩٧ .

- لينين ، في الأيديولوجيا والثقافة الاشتراكية ، (موسكو ، دار
التقدم) ، ص ص ١٥٠ - ١٦٩ .

٤٤ - على مختار ، " إشكالية العلاقة بين الأيديولوجيا والعلوم الإجتماعية " . في
إشكالية العلوم الإجتماعية في الوطن العربي ،
الندوة السنوية للمركز القومي للبحوث الإجتماعية والجنائية ،
والتي عقدت من ٢٦ - ٢٨ فبراير ١٩٨٣ - القاهرة (بيروت ،
دار التنوير ، ١٩٨٤) ، ص ص ١٣٣ - ١٣٤ .

٤٥ - شهد النصف الثاني من هذا القرن نشاطاً أيديولوجياً متزايداً في أوساط الدول
الرأسمالية . إنعكس في ظهور العديد من النظريات الإجتماعية والسياسية العامة ، والتي
تكمن إحدى أبرز مهامها الأيديولوجية في محاولة حفظ وترسيخ وجود الطبقات الحاكمة
في تلك الدول ، من خلال إعادة بناء هيكل الأيديولوجية البرجوازية وتقديمها كبديل
للتفسير الماركسي لتناقضات العصر . ولعل أبرز هذه الأنشطة ويدايتها كان " مؤتمر
الحرية الثقافية " الذي عقده إتحاد المثقفين في الغرب في مدينة "ميلانو" في أواسط
سبتمبر عام ١٩٥٥م لمناقشة مسألة "مستقبل الحرية" ففي نهاية هذا المؤتمر الذي
حضره أكثر من مائه عالم وكاتب وسياسي وصحفي ... إلخ أعلن المؤتمرين إختفاء
أسباب الصراع الأيديولوجي العميق من العالم وبذلك فنحن نعيش في عصر "نهاية
الأيديولوجيا " ، أي عصر نهاية الماركسية على الجماهير .

- ٤٦ - لينين ، المختارات ، المجلد الخامس (موسكو ، دار التقدم ، د . ت .) ، ص ٣٥٠ .
- ٤٧ - جورج لوكاتش ، التاريخ والوعي الطبقي ، ترجمة حنا الشامر ، (بيروت دار الأندلس للطباعة والنشر ١٩٨٢) ، ص ص ١٩٠ - ٢١٠ .
- ٤٨ - علي مختار ، إشكالية العلاقة بين الأيديولوجيا والعلوم الإجتماعية ، مرجع سابق ، ص ١٣٥ .
- ٤٩ - أنطونيو جرامش ، قضايا المادية التاريخية ، ترجمة فواز طرابلسي ، (بيروت ، دار الطليعة ، ١٩٧١) ، ص ص ٧٧ - ٩٧ .
- ٥٠ - علي مختار ، جرامش ، حياته وأعماله ، ترجمة عفيف الرزاز ، (بيروت ، مؤسسة الأبحاث العربية للنشر ، ١٩٨٤) ، ص ص ٢٥٠ - ٢٦٧ .

٥١ - A. Gramsci, The Modern prince and other Writings, (International publishers, U.S. A . 1980), PP. 60-100 :

- علي مختار ، إشكالية العلاقة بين الأيديولوجيا والعلوم الإجتماعية ، مرجع سابق ، ص ١٣٧ .
- ٥٢ - Martin, Seliger, The Marxist Conception of Ideology, A critical essay, (London, Cambridge Uni press, 11979), PP. 175-180 .
- ٥٣ - جان مارك بيبتي ، فكر جرامش السياسي ، ترجمة : جورج طرابيشي ، (بيروت ، دار الطليعة ، ١٩٧٥) ، ص ص ١١٧ - ١٣٢ .
- ٥٤ - علي مختار ، إشكالية العلاقة بين الأيديولوجيا والعلوم الإجتماعية ، مرجع سابق ص ١٣٨ .
- ٥٥ - المرجع السابق ، ص ١٣٨ .

- L. Althusser, . For Marx, Trans. B. Brewster, (London, 1969), - ٥٥
PP. 122-123 .
- L. Althusser, .and Reading Capital, Trans B. Brewster, (London, 1970), - ٥٦
Balibar, E., PP. 130-150 .
- لويس التوسير ، دراسات لا إنسانوية ، ترجمة : سهيل القش ، (بيروت ،
المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر ، ١٩٨١) ، ص ص ٩٧ -
١١٥ .
- L. Althusser , . Lenin and Philosophy, Monthly Review, U.K., - ٥٧
1971, PP. 126-127 .
- ٥٨- ل. ن. موسكوتشيف ، نقض الأيديولوجيا ما بين الوهم والحقيقة ، مرجع
سابق ، ص ص ٤٣ - ٤٤ .
- ٥٩ - المرجع السابق ، ص ص ٤٤ - ٤٥ .
- J. La palombara, Decline of Ideology In : The American polit- ٦٠
ical Science Review, Vol . IX, 1966, No. 1,
PP. 13-14 .
- J. La Palombara , Decline of Ideology, Im the American Politi- ٦١
cal saience review, Spring - Field, Thom-
as, 1961 P. 127 .
- Mannnheim, K., Essays on the sociology of knowledge - ٦٢
(London, 1952), P. 190 .
- Ibid., P. 183 . - ٦٣

٦٤ - ل. ن. موسكفتشيف ، مرجع سابق ، ص ٤٧ .

Mannheim, K., Ideology and Utopia, (London, 1963), - ٦٥
PP. 175-176 .

I bid ., P.175. - ٦٦

٦٧ - سمير أيوب ، تأثيرات الأيديولوجيا في علم الاجتماع ، (بيروت ،
معهد الإنماء العربي ، ١٩٨٣) ، ص ٦٤ - ٥٦ .

- Mannheim, K., Essay on the Sociology of knowledge Op. Cit., P. - ٦٨
130 .

٦٩ - سمير أيوب ، تأثيرات الأيديولوجيا في علم الاجتماع ، مرجع سابق ، ص
٥٦ .

- Mannheim, K., Ideology and Utopia, Op. Cit ., P. 69 . - ٧٠

٧١ - ل. ن. موسكفتشيف ، مرجع سابق ، ص ٥٠ .

- Mannheim, K ., Ideology and Utopia, Op. Cit. P. 138 . - ٧٢

- I bid ., P.140. - ٧٣

- Horowitz, L . Social Science or Ideology, Berkley Journal of - ٧٤
Sociology, Vol . 15. 1970, PP. 1-10 .

- Lipsedt , S.M., Political Man : The Social Bases of politics - ٧٥
(N.Y. 1960), P. 53 .

- I bid ., P.445. - ٧٦

٧٧- ل. ن. موسكفتشيف مرجع سابق ، ص ٣٠ - ٤٠ .

- Schlesinger, A., White, M. *Paths of American Thought*, (N.Y. Boston, 1963), 536 . - ٧٨

The End of Ideology. On the Exhaustion of political Ideas in fifties, Glances, 1960., PP. - ٧٩

- Bell, D., 370-373 .

The End of Edeology, In : *Encounter*, Vol . - ٨٠

- Shills, E., 5, Nov, 1955, 53 .

٨١ - لينين ، المادية والتجريبية النقدية ، المؤلفات الكاملة ، (موسكو

- دار التقدم ، د . ت .) المجلد ١٤ ص ١٣٥ - ١٤٠ .

٨٢ - روزنتال وب . يودين ، الموسوعة الفلسفية ، (موسكو ، دار التقدم ، ١٩٧٥) مادة
أيديولوجيا .

٨٣ - حافظ الجمالي ، الأيديولوجيا والفلسفة ، مرجع سابق ، ص ٨ .

٨٤ - ماركس وإنجلز ، الأيديولوجيا الألمانية ، مرجع سابق ، ص ٧٥ - ٨٠ .

٨٥ - محمد نبيل نوفل ، دراسات في الفكر التربوي المعاصر (القاهرة ،
الأنجلو المصرية ، ١٩٨٥) ، ص ٢٢ .

٨٦ - المرجع السابق ، ص ٢٢ - ٢٤ .

٨٧ - جورج لابسارد وريثيه لورد مقدمات في علم الاجتماع ، مرجع سابق ، ص ١٣٥ .

٨٨ - ل . التوسر ، دراسات لا أنساتويه ، ترجمة : سهيل القش (بيروت
، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر ، ١٩٨١) .

٨٩ - المرجع السابق ، ص ٧٤ .

- Nell, Keddie, "classroom Knowledge", In : Michael. - ١٩
F; D. young (ed), Knowledge and Control, (Callier-Macmillan, 1971), P. 144 .
- Marx, K., Economic and philosophic Manuscripts of 1844 . (London, Lawrence & Wishart, 1973), PP. 136-159 . - ١٠٠
- Ollman, B., Alienation : Marx's Conception of Man in Capitalist Society, (London, Cambridge Uni. Press, 1977), PP. 270-281 . - ١٠١
- Bernstein , B., "On the classification and framing of Educational Knowledge", In M.F.D. Yong (ed.), Knowledge and Control, P.56 . - ١٠٢
- class, Codes and Control, Vol . 1, 2nd ed., (London, Routledge & Kegan Paul 1974), P. 213 .
- "Education Cannot Compensate for Society" In B.R. Cosin et al . (eds), School and Society, (London, Routledge & Kegan Paul, 1977), P. 65 . - ١٠٣
- Bowles, S. Gintis, H., Schooling Capitalist America, "Educational Reform and the Contradictions of Economic Life, (N.Y. Basic Books, In c., publishers, 1977). PP.225-245. - ١٠٤
- Madan, Sarup . , Marxism and Education, Op. Cit ., P. 143 .
- Illick, I. , Deschooling Society, (London, Penguin, 1973), Ch . 3 . - ١٠٥
- Bowles, S., Gintis, H.

٩٠ - لقد إعتدنا فى معالجة هذه المسائل على أطروحة التوسير الأساسيه حول أجهزة الدوله الأيديولوجيه ، سواء من كان منها يسير بالعنف أو بالأيديولوجيا ، وهذه المقوله الأطروحه - عالجه التوسير بوضوح فى كتابه : Readings Capital, ١٩٦٥ والذى ترجمه إلى العربيه بعنوان : قراة رأس المال ، ترجمة تيسير شيخ الأرض دمشق ، منشورات وزارة الثقافه ، ١٩٧٢ ، الجزء الأول من ص ٩٨ - ١٠٥ .

وكتاب : Positions, Editions Sociales, 1976 والذى ترجمه د . سهيل القش فى كتاب : دراسات لا أنسانويه من ص ٦٧ - ١٢١ ، مرجع سابق .

- ٩١ - ل . التوسير ، دراسات لا أنسانويه ، مرجع سابق ، ص ٨٤ .
- ٩٢ - المرجع السابق ، ص ٩٥ - ٩٦ .
- ٩٣ - المرجع السابق ، ص ٩٦ .
- ٩٤ - المرجع السابق ، ص ٩٥ - ٩٦ .

- ٩٥ - Madan, Sarup., **Marrxism and Education**, (London, Routledge & Kegan Paul, 1978), PP. 139-140 .
- I bid ., PP. 129-130 .
- I bid ., PP. 140-141 .
- ٩٨ - S. Bowles, "Social Conflect and even Development" . In : **The Education Dilema, Policy Issues for Developing Countries in 1980**. Edited by : John Simmons, (The World Bank, pergamon press, U.S.A 1980), PP. 220-230 .

(٢)

الأيديولوجيا والتربية في مصر

(دراسة في العلاقة بين بنية النظام السياسي

والسياسة التعليمية في الفترة من عام

١٩٥٢ - ١٩٧٤)

"إن الموقف الثوري من هذا الجهاز الإيديولوجي الرئيسي الذي هو "المدرسة" يظهر مثلاً في شعار "ديمقراطية". هذا الشعار هو بالفعل شعار مجابهة طبقية، لأن فيه فضحاً للأمنس الطبقية غير الديمقراطية التي يقوم عليها نظام التعليم في بنية إجتماعية رأسمالية تابعة، والتي يتحدد في إطارها الدور الإيديولوجي الطبقي للمدرسة، في علاقته الوثيقة بعملية تحديد علاقات الإنتاج القائمة، ومضمون هذا الشعار يتحدد في علاقة نقضه لهذا الدور للمدرسة في إطار الحركة العامة للصراع الطبقي. فمجاوبة الشبكة المتعددة من التصنيفية الطبقية التي تتحرك المدرسة وتتطور في حدودها في هدف الحفاظ على الطابع الطبقي الخاص بعلاقات الإنتاج القائمة، تتحدد لديمقراطية التعليم معنى أولياً، هو ضرورة فتح أبواب التعليم، بمختلف مراحله أمام أوسع الفئات الشعبية، ووجه خاص أمام الفئات الكائنة المحرومة منه أصلاً بحكم وضعها الطبقي ..."

(مهدى عامل، ١٩٨٦، ص ١٦٩)

بدا من المقدمة :

لم يعد التعليم فى عالمنا المعاصر مجرد خدمة تؤديها الدولة تجاه مواطنيها ، كذلك لم يعد مرفق يمد الدولة بما تحتاجه من القوى البشرية المؤهلة والمدرية ، للقيام بأعباء خطط التنمية التي تطرح . إن التعليم ، ولاسيما التعليم المنظم يمثل فى كل المجتمعات أحد الأدوات الرئيسية التي تسمح القائمين على أمر المجتمع بتحقيق إختيارهم في كافة مجالات الحياة ، سواء لضمان إستمرار المجتمع ، مع إحفاظه بكل توازناته الحاضرة ، أم لضمان تغييره وفق رؤاهم ومخططاتهم . ويكفى لكشف أى شك حول هذا الفهم لطبيعة النظام التعليمى وسياسته ، أن نلقى نظرة سريعة على تاريخ التربية ولن نخطئ فى أى مره نفعل فيها هذا ، العلاقة الوثيقة بين إرادة ذوى السلطة فى المجتمع لتثبيت أو لتغيير واقع الحياة ، وضرورة السيطرة على النظام التعليمى وسياسته . وفى ضوء ذلك نفهم لما كان أول عمل لأى ثورة وقعت فى العالم هو السيطرة الفورية على النظام التعليمى وتوجيه سياسته وإستخدامه لتدعيم وتشكيل الواقع المراد تحقيقه بالثورة .

لذلك أصبح التعليم فى عالمنا المعاصر جزء أساسى وأليه من آليات الإيديولوجيا السائدة فى المجتمع ، فهو جزء من البناء الفوقى - المعرفى ، السياسى ، القانونى - الذى يتمتع بقدر ما من الإستقلالية ، وتعبير بشكل أو بآخر عن العلاقات الإجتماعية والمادية السائدة فى المجتمع ، ولاسيما علاقات الإنتاج وقوى الإنتاج .

ولقد برز التعليم فى الخمسينات والستينات في مصر بإعتباره جزء رئيسى من مكونات الخطاب السياسى للنخبة السياسية فى توجهاتها الفكرية والإيديولوجية ، والتي عبرت عن مصالح إجتماعية وسياسية للطبقات

الوسطى والصغيرة فى المجتمع المصرى . وتطور الإهتمام بقضية التعليم خلال العقود الأربعة الماضية من تأريخنا المعاصر ، بحيث أصبح التعليم اليوم - فى الثمانينات - ميداناً للنضال السياسى والإجتماعى للطبقات الكادحة والفقيرة وطلبتها الثورية ، والتي لم يستطع التعليم أن يحقق مطامحها وأمنياتها نحو العدل الإجتماعى والمشاركة السياسية فى إدارة شئون المجتمع . وأصبح أيضاً أحد أهم الأركان فى برامج الأحزاب السياسية والتقابات المهنية والجماعات الراديكالية التى تبنت مصالح الطبقات الكادحة والفقيرة . ولعل المتأمل اليوم لوسائل أعلامنا المسموعة والمقروءة والمرئية يجد الشواهد والبراهين التى تؤيد صحة ما نزعم .

والدراسة الحالية ، هى محاولة لتتبع العلاقة بين التعليم المصرى ولاسيما سياسته والإيديولوجيا الرسمية التى سادت المجتمع المصرى منذ عام ١٩٥٢ ولآن ، وذلك إنطلاقاً من الفهم السابق ، من أن التعليم وسياسته تعبر بشكل أو بآخر عن تلك الإيديولوجيا التى سادت المجتمع المصرى خلال الفترة المشار إليها . ونقصد بالإيديولوجيا هنا ، توجهات النظام السياسى والنخبة السياسية الحاكمة خلال العقود الأربعة الماضية فى المجالات الإقتصادية والإجتماعية والسياسية والثقافية ، لأن تلك التوجهات محكومة بطبيعة الحال بإطار فكرى ومعرفى معين ، ونستطيع القول أنه برزت زعامات سياسية خلال تلك الحقبة ، عبرت بشكل صريح عن تلك الإيديولوجيا - فى تباينها الظاهرى - وعن توجهات النظام السياسى والنخبة الحاكمة (جمال عبد الناصر - أنور السادات - حسنى مبارك) ، وذلك لأنه مازال فى عالمنا المتخلف والتابع ، للفرد - الزعيم - الحاكم النور المفصلى والهام فى التعبير عن بنية العلاقات الإجتماعية والسياسية ، ولذلك فإن الحديث عن تلك الزعامات أو القيادات ، هو حديث فى ذات الوقت عن طبيعة النظام السياسى والنخبة الحاكمة ، على إعتبار إنها رموز ويوصل للتوجه العام .

هنا فإن الدراسة الحالية تحاول الإجابة عن التساؤلات الرئيسية التالية والتي سوف تعد موجها ومحورا تدور حوله :

١- ما طبيعة الإيديولوجيا التي سادت المجتمع المصرى خلال العقود الأربعة الماضية ؟

٢- ماهى المصالح الإجتماعية والطبقية التي تنبها تلك الإيديولوجيا ؟

٣- كيف استطاع التعليم وسياسته أن يعبرا عن تلك الإيديولوجيا ، حتى أصبح جزءا من خطابها السياسى ؟

٤- هل تباينت الإيديولوجيا بتباين القيادات والزعامات ؟

ولاشك أن الإجابة عن تلك التساؤلات السابقة ، يستلزم منا - ضمن ما يستلزم - أن نحدد خطا الدراسة ، والإجراءات التي ستسير عليها ، وهى :

١ - الإيديولوجيا الرسمية التي سادت المجتمع المصرى فى الفترة من عام ١٩٧٤/٥٢ ..

٢ - التعبير التربوى عن تلك الإيديولوجيا فى سياسة التعليم فى تلك الفترة .

٣ - الإيديولوجيا الرسمية التي سادت المجتمع المصرى فى الفترة من عام ١٩٧٤ وللكن .

٤ - التعبير التربوى عن تلك الإيديولوجيا فى سياسة التعليم خلال تلك الحقبة الزمنية .

*** ضرورات منهجية :**

هنا تجدر الإشارة إلى نقطة منهجية هامة ، هي أن التقسيم الزمنى

السابق ، لايعنى بأى حال من الأحوال وجود قواطع أو حواجز بين تلك الفترات ، ولكنه تقسيم للدراسة ، أملتة إعتبارات أساسية هي :

- **إنفا لا تفصل بين الحقبة الناصرية والحقبة الساداتية ، فصل تعسفى ،** لأننا ننظر إلى التاريخ بإعتباره حركة للصراع الإجتامعى والطبقى وبإعتباره سلسلة مترابطة الحلقات فالحقبة الساداتية ولدت فى أحشاء الحقبة الناصرية ، وتحديدأ منذ هزيمة يونيو ١٩٦٧ .

- **إن التباين الفاصل بين التوجهات الفكرية والإيديولوجية والإجتامعية تجلى إعتبارا من عام ١٩٧٤ ، وهو العام الذى صدر فيه قانون الإفتتاح الإقتصادى (قانون رقم ٤٣ لعام ١٩٧٤ والخاص بإستثمار رأس المال العربى والأجنبى فى مصر) والذى ترتب عليه تفسيرات جوهرية وأساسيه فى بنية العلاقات الإجتامعية وفى توجهات النظام السياسى على الصعيد الإقتصادى والإجتامعى داخليا وخارجيا . وهو العام الذى انكشف فيه الغطاء عن تلك القشرة الهشة التى أخذ النظام يرددها بعد وفاة جمال عبد الناصر فى سبتمبر عام ١٩٧٠ .**

- **إن الغالبية العظمى من قيادات ورجالات الإفتتاح الإقتصادى ، كانوا هو أنفسهم قيادات ورجالات المرحلة الناصرية ، والذين دافعوا عن منجزاتها ، وسرعان ما تبدل الخيار الإيديولوجى والفكرى لهم بمجرد تحالف النظام بعد عام ١٩٧٤ مع الطبقات الرأسمالية الكبيرة والقديمة . (١)**

- **إن الوضع بعد أكتوبر عام ١٩٨١ لم يطرأ عليه تغيير جدرى ، سوى بعض المحاولات لتجميل وجه الإفتتاح القبيح ، والتخلص من بعض القيادات المنفرة والمستفزة على الصعيد الشعبى ، أى محاولة كسب تأييد شعبى من خلال وجوه جديده لم تشارك بشكل فاضح فى ممارسات السبعينيات .**

- إن التطور الفكرى والإيديولوجى ، لأى مجتمع بصفه عامه ، ولأى قياده سياسيه بصفه خاصه ، لا يحدث فى فراغ ، وهو ليس عمليه عقليه ذهنيه أو رياضيه مجردة وحسب ، بل أنه يرتبط أشد الارتباط بمجمل حركة التطور العام الإجتماعى والسياسى والإقتصادى والثقافى ، يؤثر فيه ويتأثر به ، ولا يمكن فهم التطور الفكرى والإيديولوجى فهما صحيحا ومتكاملا ، إلا فى الإطار العام لمسار حركة المجتمع ككل ، من حيث علاقاته الإجتماعيه وصراع القوى الإجتماعيه المتباينه داخل هذا المجتمع ، ونظمه ومؤسساته المختلفه .

- وأخيرا أن هذه الملاحظات والضرورات المنهجيه لا تستبعد بأى حال من الأحوال أن العديد من توجهات النظام السياسى والنخبه السياسيه الحاكمه قد تم التراجع عنها على الصعيد الإقتصادى والإجتماعى والسياسى والثقافى - فى السبعينات والثمانينات - لإعتبارات داخلية تتبلور فى شكل تحالفات طبقيه جديده ، وخارجيه فى شكل تعميق وتدعيم آليات التبعية للنظام الرأسمالى العالمى ، والإحتماء به ، والتعميل عليه ، لإنجاز مهام النظام التى أخفق عن إنجازها بنفسه .

أولا : الإيديولوجيا السائدة فى الفترة من عام ١٩٥٢ - ١٩٧٤

يؤكد ماركس فى كتابه الهام « الإيديولوجيا الألمانية » على أن الأفكار المسيطره على حقبة تاريخيه ما ، ليست إلا ترجمه ذهنيه للعلاقات الماديه والطبقيه السائدة فى تلك الحقبة ، ثم يستطرد موضحا الأمر ، بأن الطبقة المسيطره تتكون من قسمين : يهتم القسم الأعظم منها بالإنتاج ليس إلا ، أما القسم الآخر ، فهو الذى يتخصص فى التتظير ، هو الذى يتفنن فى تهذيب وترتيب وتبرير أوهام الطبقة على نفسها ، ومنهم يتكون أيديولوجيتو الطبقة (٢) . ونحن نعتقد إن كان الأمر كذلك ، فإن "جمال عبد الناصر" كان

المفكر الأول والرائد الذي دعم الإيديولوجيا السائدة ونظر لها خلال فتره حكمه ، بإعتباره معبرا عن توجهات النظام السياسى وممثلا أمنيا للنخبة الحاكمة - على الرغم من إختلاف بعض عناصر النخبة في توجهاته ، سواء في عام ١٩٥٤ أو بعد قرارات يوليو عام ١٩٦١ - (٣) لأن الزعيم أو القائد أو الحاكم لا يعبر فى العادة عن نفسه ، بقدر ما يعبر عن جماعه ، طبقه ما لها مصالحها وأهدافها وغاياتها ، ولها أيضا أيديولوجياتها فى المجتمع والسياسة والإقتصاد .



وهن هنا لزم علينا توضيح ذلك منذ البداية ، سواء تجلي فكره فى كتابه « فلسفة الثورة » أو « الميثاق الوطنى » أو « برنامج ٢٠ مارس ١٩٦٨ » أو خطبه ، والشعارات التى رفعها وكرسها النظام السياسى من خلال أجهزته العديدة ، ومنها جهاز التعليم بطبيعة الحال . ولكن يظل السؤال مشروعا ، ما طبيعة تلك الإيديولوجيا ؟ وما هى مضامينها الإجتماعية والإقتصادية والسياسية والتربوية ؟ وعن أى الفئات أو الطبقات عبرت وتجلت فى شكل الحياه ؟

(١) التوازن فى مواجهة الصراع :

إن نظرية التوازن الإجتماعى ، والتى شغلت الفكر الإجتماعى البرجوازى فى الغرب لسنوات طويلة ، فى مواجهة الفكر الماركسى ، الذى شدد على نظرية الصراع الإجتماعى كتفسير لحركة تطور المجتمع الإنسانى ، سادت فى أوساط المثقفين الليبرالين ، والعديد من النخب السياسية فى العالم الثالث ، وذلك بحكم طبيعة التكوين الإجتماعى والفكرى لغالبية تلك النخب التى آلت إليها مقاليد الحكم عن طريق الانقلابات العسكرية الفوقية ، والتى آتت بديلا أو إجهاضا للحركات الشعبيه فى ثورتها التى أرجأت بسبب

ولا بد من الإشارة هنا إلى أن قلة قليلة من دول العالم الثالث هي التي إختارت الماركسية - نظرية الصراع - كأيديولوجية متكاملة وكتعبير عن أحلام الفقراء والكادحين ، وتعد "كوبا" مثالا واضحا على تلك الدول . غير أن الكثرة الغالبة حاولت من خلال إجتهدات متعددة أن تتبنى إشتراكية ، وهذه الإشتراكية وصفت بأوصاف شتى ، فهي تارة إشتراكية إفريقية ، وتارة إشتراكية أسيوية ، وهى مره ثالثه إشتراكية عربية . وعلى الرغم من إنه فى هذه الدول يروج القول بالإنتماء - إيديولوجيا - إلى الإشتراكية ، غير أن هذا المصطلح لم يتح له أن يحدد على وجه الدقه أبدا . فالخلط يحيط بهذا المصطلح من كل جانب ، خصوصا حين يراد وضع الفروق بين الإشتراكية من ناحية والماركسية من ناحية أخرى (٤) .

ولقد تبنت النخبة السياسية فى مصر ، سياسات الفعل ورد الفعل ، أو الطريق التجريبي العقيم والمتخبط ، فمارست التجريب السياسى بكل ألوانه والتجريب الإقتصادى بكل أشكاله ، ولقد كان هذا فى الواقع نتيجة منطقيه لتبنى التوازن كأساس للإيديولوجيا الوسطيه التي عبر عنها النظام السياسى بوضوح (٥) . إن « نظرية التوازن » هى نظرية الوسط سواء على المستوى الفردي أو على المستوى الإجتماعى ، بما يعنيه ذلك من توازن فى السلوك والمفاهيم والقيم بالنسبة للفرد ، ومن توسط فى العلاقات الإجتماعية ، وتجنب الجموح والإندفاع ، مع عدم الإلتزام بأوضاع أو معايير مطلقة ثابتة فى جميع الأحوال والمواقف (٦) . ولقد استخدم النظام السياسى فى مصر بعد يوليو ١٩٥٢ ، نظرية التوازن لتحقيق مكاسب سياسية وإقتصادية والتي لم تستطع القوى الإجتماعية الأخرى ، والتي كانت متراجرة على ساحة العمل السياسى فى ظل سياسة التحالف مع

الرأسمالية العالميه أن تحققها قبل يوليو ١٩٥٢ م . ونستطيع أن نرصد جملة الإجراءات والفعاليات التي اتخذها النظام السياسى على المستوى السياسى الداخلى بعد ١٩٥٢ كما يلى :

لقد كان رفض مجموعة الضباط الأحرار لنظام تعدد الأحزاب ، ولنظام الحزب الواحد ، هو الصيغة السياسية التي عبرت بجلاء عن نظرية التوازن ، وتم إستحداث صيغ (هيئة التحرير - الإتحاد القومى - الإتحاد الإشتراكي) للتعبير عن جميع طبقات الشعب - الكل في واحد - وعلى المستوى الإجتماعى كان رفض مجموعة الضباط الأحرار لسيطرة الطبقة الرأسمالية الكبيره ، أو الطبقة العاملة علي عملية التطور الإجتماعى ، هو الصيغة الإجتماعية لنظرية التوازن على مستوى الطبقات الإجتماعية . وكان إتجاه الثورة ورجالاتها على المستوى الإقتصادى للتدخل في مجالات العمل الإقتصادى بإنشاء قطاع عام قوى إلى جانب القطاع الخاص هو أساس الصيغة الإقتصادية لنظرية التوازن ، كما كان أيضا إتجاه الثورة على المستوى الفكرى ، كان الإنفتاح على جميع التيارات الفكرية ، ورفض الإلتزام بتيار معين ، هو الصيغة الفكرية للتوازن بين النظرية الإجتماعية والنظرية الفردية في الصراع الإجتماعى (٧) .

وهناك حدثين هامين دشنت الضباط الأحرار الحياة السياسية لنظامهم الجديد بهما ، يعبران بجلاء عن تلك القضايا الوسطية ، الأولى : إعدام اثنين من القيادات العمالية الشابة فى مصنع كفر الدوار للغزل والنسيج على إثر إضرابهم وتظاهروهم مع العمال للمطالبة بتحسين ظروف العمل ، ولقد تمت المحاكمة العسكرية الفورية والإعدام بقاء المصنع إلى جانب الحكم بأحكام أخرى قاسية بالسجن المؤبد علي عدد كبير من العمال . والثانى : هو قانون الإصلاح الزراعى الذى صدر فى نفس الشهر سبتمبر ١٩٥٢ . إن الدلالات بالغه من هذين الحدثين ، وهما بلاشك رساله موجهه إلى الشعب المصرى تقول بصريح العبارة ، نحن لسنا مع الطبقة العاملة ، وإن تكون معنا إلى النهاية ، وسنا

أيضا ضد الرأسمالية الكبيره إلى النهاية ، نحن حالة التوسط بين أقصى اليمين ، وأقصى اليسار..

وفي الستينات وأثناء النقاش حول « الميثاق » كان « جمال عبد الناصر » يقول لأساتذة الجامعات : "أيها الساده من أعطى لكم الحق فى تحديد أى الاشتراكيات تلزم الشعب المصرى ؟ إننى أعلن أمامكم إننى لم أدع أبدا لما يسمى "بالإشتراكية العربية" ، وإذا إفترضنا أن الماركسيه قد صيغت فى عشرون نقطه ، فإننى على إستعداد لأن أضع توقيعى على ثمانية عشرة نقطه منها . والنقطتان الوحيدتان اللتان تفرقان بيننا وبين الماركسيه هى : دكتاتوريه البروليتاريا ، وموقفهم من الدين (٨) . كل شئ إلا الماركسيه - فى نفس اللحظة كان مئات من الماركسيين تعج بهم معتقلات النظام ، هذا هو المحتوى الحقيقى للتخبط فى الشعارات ، فلا هو يمين ، ولا هو يسار ، هنا بذره وجذر العداء للشيوعيه ، رغم التقارب العلمى مع المعسكر الإشتراكى ، والتباعد العلمى عن المعسكر الغربى الرجعى الإستعمارى . إن الحاجه العمليه هى التى تبعد هذا النموذج عن المعسكر الرجعى ، كما أن الحاجه العمليه هى التى تدفع هذا النموذج إلى المعسكر التقدمى (٩) .

(٢) تطور الإيديولوجيا السائدة :

تطورت الإيديولوجيا السائدة فى مصر خلال الفترة من عام ١٩٥٢ - ١٩٧٤ ، وفقا للمتغيرات الداخلية والخارجية ، ووفقا لتوجه النظام السياسى وإستجابته للمتغيرات فى كل مرحله من الأخرى ، ووفقا أيضا لإقناعات النخبه السياسيه التى تقلدت زمام الحكم فى تلك الفترة ، ويمكننا الآن أن نرصد حركة التطور هذه من خلال جملة من الإجراءات والتشريعات والقوانين التى صدرت على الصعيد العلمى والممارسة الحياتيه فيما يلى

١- معاهدته الرأسمالية الكبيرة (١٩٥٢-١٩٥٦):

منذ اللحظة الاولى أعلنت الدولة عن رغبتها فى التعاون مع الرأسمالية ، وذلك لانها لم تكن بقادرة على تحمل اعباء الاقتصاد المصرى بمفردها ، ونظرا لاستثمار الرأسمالية بمعظم الاقتصاد المصرى ، ومشاركتها الفعالة فى صنع السياسة المصرية داخليا وخارجيا ونظرا لافتقار الدولة للاطار النظرى الذى تسير على هده. ولقد كان طابع تلك الفترة التأكيد والتشديد المستمر على أن النظام الجديد يهدف الى الاستقرار ، حيث صرح أحد الضباط الاحرار : « نحن لسنا من الاشتراكيين ، ولا نعتقد أن اقتصادنا سيزدهر الا عن طريق المشروعات الحرة » ، « سوف تشجع الدولة المشروعات الحرة وتدعمها بكل وسيلة ممكنة » (١١) . وفى هذه المرحلة لم يعبر النظام السياسى والنخبة الحاكمة عن توجهات إجتماعية لصالح الفقراء والمعدمين ، ولكنه عبر عن مصالح الطبقة المتوسطة والصغيرة ، وسياسيا لم يكن للنظام السياسى فى هذه المرحلة أية أيديولوجية واضحة سوى الشعار المثلث " الاتحاد والنظام والعمل » ولقد كتب « إحسان عبد القدوس " فى مارس عام ١٩٥٤ يقول : « إن مبادئ الثورة كلها تنحصر فى كلمة واحدة مجردة هى « الإصلاح » ، واذا كان لقادة الثورة مثاليات او أيديولوجية فهى تنحصر فى مثالية واحدة : الجيش للشعب وليس هناك مثاليات ، وليس هناك أيديولوجية أخرى » (١٢) ، ولم يتردد « جمال عبد الناصر » فى الاعتراف بأنه : « منذ بدء الثورة لم يكن هناك أى خطه ، ولكن كانت هناك ستة مبادئ أساسية ، منها القضاء على الاقطاع والاستغلال ورأس المال المستغل وتحقيق العدالة الاجتماعية . ولقد وضعنا هذه المبادئ الستة امامنا دائما ورحنا يوما بعد يوم وشهرا بعد شهر على ضوء التجربة الوطنية نتخذ من

القرارات مايفتح الطريق لتنفيذ هذه المبادئ « (١٣) لقد كان المنهج السائد التجريب ورد الفعل ومهادنة الرأسمالية الكبيرة ، ومحاولة إقرار شرعية للنظام الجديد.

ب - فك التحالف المؤقت مع الرأسمالية (١٩٥٧ - ١٩٦١) ،

في أعقاب حركة التصير للمؤسسات الاقتصادية الاجنبية ، على إثر عنوان عام ١٩٥٦ ، خلال الميدان كاملا أمام الرأسمالية المصرية ، ورغم أن الظروف كانت متاحة أمامها للتحرك بحرية ، إلا أن الدولة بدأت تزيد من تدخلها في الشؤون الاقتصادية بعد أن تخلصت من كل القوى السياسية المعارضة لها ، وبعد أن صفت الاحزاب السياسية واخذت تكسب تأييدا عالميا وبصفة خاصة مع بلدان الكتلة الشرقية ، عقب صفقة الاسلحة الشهيرة . بدأت الدولة تعمل على تجميع رأس المال للقيام بالمشروعات الاقتصادية والصناعية المستقلة ، التي عجزت الرأسمالية المصرية على القيام بها وكان أبرز مثال هو إنشاء المؤسسة الاقتصادية عام ١٩٥٧ ، حيث صرح وزير الاقتصاد أن الحكومة لم تنشئ المؤسسة الاقتصادية لتنافس الرأسماليين ، وانما لتستحث القطاع الخاص على الاستثمار « (١٤) .

وعلى الصعيد الاجتماعي لم يكن إلقانون الاصلاح الزراعي الاول ١٩٥٢ ، حيث لم يتجاوز جملة المستفيدين منه ٣٠٠ ألف مستأجر زراعي صغير ، تحولوا بفضل تنفيذ القانون الى ملاك ضغار تتراوح ملكيتهم ما بين ٢ - ٥ أفدنة (١٥) . وسياسيا توالى الجهود لتجديد ايدولوجية معينة للثورة بدأت بصور « فلسفة الثورة » في ابريل ١٩٥٤ وتأسيس المؤتمر الاسلامي لتسلم مقدرات القضية الاسلامية وانتزاعها من أيدي الاخوان المسلمين ، والاشتراك في مؤتمر « باندونج » وعلان الحياد الايجابي - ١٩٥٥ - ثم تبني نظرية القومية العربية - ١٩٦٠/٥٦ - ، والتخطيط الاقتصادي ،

والاشتراكية الديمقراطية التعاونية - ٥٦ - ١٩٦٠ - ، وهذه الايديولوجية التي بدأت منذ عام ١٩٥٦ ، لم تخلق من العدم ، وانما هي حصيلة إتجاهات الفكر المصرى المعاصر الاساسية لم تطبعها الضرورة الاقتصادية والاجتماعية والجغرافية ، فقط ، بل طبعها كذلك الصراع العالمى بين الاشتراكية والرأسمالية فى فتره أقول الاستعمار المباشر (١٦) .

ج - هيمنة الطبقة الجديدة :

هى المرحلة التى يطلق عليها أكثر من اسم ، إشتراكية الدولة ، رأسمالية الدولة ، الاشتراكية العربية ، التطبيق العربى للاشتراكية ، ولكننا نميل الى تسمية رأسمالية الدولة ، وهيمنة الطبقة الجديدة - البرجوازية البيروقراطية - التى ورثت الرأسمالية الكبيرة ، وترىعت على رأس السلطة ، وحصلت على فائض القيمة بحكم تملكها للسلطة . هذه المرحلة رفع فيها شعار " التخطيط القومى الشامل " وكانت تنطلق من أن تدخل الدولة فى عملية الانتاج يعطى دفعة أسرع من المعدلات العادية للنمو الاقتصادى ، حيث يكون تدخل الدولة أكثر عقلانية فى إدارة وتوجيه الانتاج (ان تدخل الدولة فى مصر يختلف عما تم فى اليابان وأمريكا والمانيا الغربية اوحى فى البلدان الاشتراكية) . ويمكن ان نستخلص ان مصر مرت منذ عام ١٩٦١ بتحولات مهمة وواسعة النطاق كنتيجة لقبول النخبة السياسية الاشتراكية - حسب المفهوم البرجماتى - وليس ثمة شك فى ان هناك درجات متفاوتة للثورات الاجتماعية ، ولكن تحليل القوانين الاشتراكية التى أممت الملكية وأعمدة توزيع الدخل ، يشير الى إنها - أى القوانين - لم تترك اثرا واضحا على جماهير الشعب من الفقراء والكادحين يمكن أن نصوره بالثورة الاجتماعية . ويبدو أن الطبقة الوسطى والصغيرة هى التى استفادت أكثر من غيرها من تلك القوانين ، وهم لا يؤلفون فى مجموعهم أكثر من اقلية

صغيرة ومميزة من السكان (١٧) .

ويضاف الى ذلك أن عدداً من الاجراءات الاشتراكية لايمثل إبتكارات جذرية ، وإنما يمثل تعديلات وتوسيعات لقوانين سابقة وتشريعات لم تأخذ طريقها الى التنفيذ ، فمثلا على الرغم من صدور ثلاث قوانين للاصلاح الزراعى - ٥٢ - ١٩٧٤ - (وانتهى بتحذيد الحد الاقصى بخمسين فدان عام ١٩٦٩ ، كان هناك قوانين قبل ١٩٥٢ تطالب بهذا الحد) تم توزيع ٨١٨ ألف فدان أى حوالى ١٢,٥ ٪ من جملة الاراضى الزراعية على حوالى ٣٤٢ ألف أسرة تضم ١,٧ مليون فرد (أى حوالى ٩ ٪ من سكان الريف المصرى عام ١٩٧٠) ، وارتفع متوسط حجم الملكية للأسرة من ٣,٤ ٪ الى ٣,٦ ٪ (٨١) . وترتب على ذلك زيادة الملكيات الصغيرة والمتوسطة ، حيث نجد فى توزيع الملكية عام ٦٥ - ١٩٧٣ ، أن من يملكون خمسة أفدنة فأقل انخفضت نسبتهم من ٩٤ ٪ من الملاك عام ١٩٦٥ الى ٨٥ ٪ عام ١٩٧٣ . كما انخفضت ملكياتهم من ٥٧ ٪ عام ١٩٦٥ الى ٢٦ ٪ عام ١٩٧٣ ، من جملة الاراضى الزراعية ، اما من يملكون من ٥ - ١٠ أفدنة فقد زادت ملكيتهم من ٩,٥ ٪ عام ١٩٦٥ إلى ١١ ٪ عام ١٩٧٣ . أما من يملكون أكثر من ١٠ أفدنة فقد إزدادت نسبتهم من ٣ ٪ عام ١٩٦٥ إلى ٦ ٪ عام ١٩٧٣ (١٩) . كما نلاحظ أن عدد العائلات المعتمدة فى عام ١٩٥٠ كان ٣٣ ٪ من جملة عدد العائلات العاملة فى الزراعة ، إرتفع إلى ٤٠,٧ ٪ عام ١٩٦١ ، ثم إنخفض إلى ٣٥,٤ ٪ عام ١٩٦٥ ، وظل ثابتاً حتى وصل إلى ٣٥ ٪ عام ١٩٧٠ . أى إنه لم يطرأ أى تغييرات جذرية تجاه المعتمدين من جراء تلك القوانين الإشتراكية (٢٠) ؟

كما أن العمال فى المصانع وصغار الموظفين فى نواوين الحكومة ، لم يتحقق لهم فوائد تعادل ما تحقق للطبقات الوسطى والصغيرة ، حيث كانت

نسبة الأجور تتراوح بين ١ - ٦٠ ، بين الحد الأدنى للأجور والحد الأعلى ، فقد كان يحصل رئيس مجلس الإدارة (وهو غالباً أحد قيادات الجيش أو البوابس المستبعدين) على ما قيمته ٥٠٠٠ خمسة آلاف جنيه فيما عدا البدلات وخلافه ، فى حين تراوح أجر العامل بين سبعة جنيهات وتسعة جنيهات ، ومن هنا فإن الطبقة الجديدة - البرجوازية البيروقراطية - حصلت على فائض القيمة كاملاً فى شكل رواتب ومزايا عينية ومادية ، ولم تترك للطبقات الشعبية سوى الفتات .

وتأكيداً لتلك الوسطية التى إنتهجها النظام السياسى فى تعامله مع القضايا الإجتماعية التى تمس حياة الكادحين أو الرأسماليين ، نلاحظ أن معظم الإجراءات تمت لصالح الطبقات الوسطى والصغيرة ، والتركيب الطبقي للقرية المصرية خير برهان على ذلك فيمكن أن نلاحظ على هذا التركيب فى الفترة من ٥٢ - ١٩٧٤ ما يلى (٢١) :

لقد أدت هذه القوانين إلى تصفية نهائية للفتات الإقطاعية وشبه الإقطاعية ، من خلال تصفية علاقات الإنتاج المتخلفة ، وقد تحولت شرائح من هذه الفئات إلى ملاك كبار تحكمهم علاقات إنتاج رأسمالية فى الأساس ، وقد برز دور الرأسمالية الزراعية الكبيرة واضحاً فى أواخر الستينيات ، ودوراً قانداً فى النصف الأول من السبعينات .

- احتل الفلاح الغنى والرأسمالية الزراعية المتوسطة ، وضعاً متميزاً طوال فترة التغييرات الإصلاحية ، فإن كل الإجراءات التى إتخذت كانت فى صالحهم على طول الخط ، وفى نهاية الستينات كان من الواضح أن الفلاح الغنى بطموحاته البرجوازية ، قد أصبح السيد الجديد فى القرية .

- (ها صغار وفقراء الفلاحين ، فقد طرأت على أوضاعهم الإقتصادية والإجتماعية تطورات إيجابية نسبية ، إلا أن هذا لم يغير بشكل جذرى

دورهم الإنتاجى ووضعهم الطبقي ، وفيما عدا بعض المناطق التى وزعت فيها الأرض ، ظلوا غير قادرين على أن يلعبوا دوراً نشيطاً فى الحياة السياسية والإجتماعية والإنتاجية ، وقعوا فى النهاية تحت سيطرة الفلاح الفنى باعتباره السيد الجديد ، والذي يلعب دور حصان طرواده فى السبعينيات فى تصفية ومحاصرة كل الإجراءات التقدمية التى كانت قد اتخذت لصالح صغار وفقراء الفلاحين .

- (أ) الطبقة العاملة والمعدمين الأجراء ، وهم الغالبية ، فم يتح لها فرصة حقيقية لتلعب دورها " فى نسج أسلوب الحياة فى الريف الجديد " بالرغم من بعض الإجراءات الإصلاحية ذات الطابع الإنسانى ، فقد حد من دورها ونشاطها بسبب السياسة التى إتبعها النظام فى " توسيع رقعة الملكية الصغيرة " والحساسية المفرطة للنظام إزاء أى نشاط مستقل لتنظيماتها السياسية والجماعية ، حيث سيطر النظام على النقابات العمالية وجعلها بوق لسياسته ، وجرم العمل الحزبى ، وأفرغ الطبقة العاملة من أى تنظيم سياسى يعبر عن مصالحها ، وبذلك فقد عزلها عن حلفائها الطبيعيين والمتمثلين فى صغار وفقراء الفلاحين من ناحية ، ولم تتح لهم فرصة حقيقية للإندماج الكامل فى الحركة العمالية بشكل عام ، وخاصة الطبقة العاملة الصناعية . لذلك ظلت كيان إجتماعى متختم ومتروك بالمشكلات والهموم ، دون تعبير سياسى عنها .

من كل ما سبق يتضح أن إجراءات الإصلاح التى تمت فى مجال الزراعة فى تلك الفترة لم تستطع أن تجرى سوى تغيرات نسبية فى التركيب الطبقي . فهى قد أعادت بناء الهرم الطبقي ، عندما أزاحت عن قمته الطبقات الإقطاعية وشبه الإقطاعية ولكن ليحل محلها فى القمة أيضاً كبار الملاك الرأسمالين والفلاحين الأغنياء ، وظلت قاعدة الهرم الواسعة المتمثلة

فى عمال الزراعة وصغار وفقراء الفلاحين فى القاع مع بعض التحسينات -
التعديلات - ولكن الذى لا شك فيه أن الصراع الطبقي فى الريف قد حقق
دفعه واسعة نشطه ، فلقد أصبح الباب مفتوحاً وبشكل واسع لحركة التطور
الرأسمالى (٢١) .

(٣) الأيديولوجيا السائدة وتريف الوعد :

لقد كان النظام السياسى - النخبة السياسية - بتبنيه نظرية التوازن
فى مواجهة نظرية الصراع ، يتصور أنه يلعب دوراً محايداً بين الطبقات
الإجتماعية المتصارعة ، وأن دوره هو ضبط هذه الصراعات ، وغرس
التضامن بين المواطنين ، وفى الحقيقة أن هذه الفكرة لها جذور عند « جمال
عبد الناصر » عبر عنها بعد عام ١٩٥٤ بقوله : « الحقيقة أن حكومة الثورة ، هى
حكومة الأمة بطبقاتها جميعاً ، حكومة العمال والفلاحين وحكومة الموظفين والطلاب ،
وحكومة الأموال وأصحاب الأعمال ، وحكومة الفقراء والضعفاء ، وحكومة الأقوياء
والأغنياء ، وحكومة الصغار المبتدئين ، وحكومة الكبار الناجحين ، هى حكومة تنظر إلى
مصر كاسرة كبيرة » (٢٢) . وتضمن هذا المفهوم ، كما فهمه النظام رفض
المعارضة المنظمة ، ونظر إلى الخلافات القائمة بين طبقات المجتمع بإعتبارها
هامشية وإعتبر التنظيم السياسى الواحد بمثابة الرمز الحى لوحده الشعب ،
وكان هذا المفهوم لدى النخبة السياسية يقوم على إفتراضين (٢٤) :

١- إدعاء مضمن من جانب النخبة الحاكمة لإمتلاكها للحقيقة
السياسية المطلقة . فهناك إدعاء بأن النخبة فهمت مشاكل المجتمع ، وتمتلك
الحلول اللازمة لمواجهة هذه المشاكل ولا تقبل أن تطرح هذه الحلول على
بسط البحث والجدل . لقد نظر عبد الناصر ورفاقه إلى أنفسهم بإعتبارهم
مجددين وحماة المصلحة الوطنية والنظام فى المجتمع ، وإعتبروا أنفسهم
القوة الوحيدة القادرة على تحقيق الإصلاحات اللازمة ، ومن ثم فإن أى

معارضة منظمة للنظام وسياساته لا يكون من المتصور السماح بها (٢٥) .

ب- الإعتقاد بأن التعدد السياسى يؤدي إلى الضعف وعدم الوحدة ،
لقد أنكرت النخبة الحاكمة ، وبشدة أن التعدد يمكن أن يؤدي إلى إطلاق
مبادرات الجماهير السياسية الخلاقة . أو أن التعدد فى المجتمع الحديث كما
يقترح "لوركايم" هو مصدر للتضامن الإجتماعى على عكس من ذلك ، فإن
النخبة الحاكمة سعت إلى الوحدة والتماثل ، وبدلاً من الإعتراف بوجود
الصراع فى المجتمع ، ومشكلة توزيع الموارد النادرة بين الطبقات والجماعات
والفئات المختلفة ، أكدت على التنظيم السياسى الواحد كأداة لخلق التضامن
وكتعبير عن التكامل من خلال التوازن . ولقد كان الإقتصاد المخطط هو
الوجه الآخر لمفهوم التنظيم السياسى الواحد . فإذا كانت الاشتراكية هى
أيدىولوجية التنمية الإقتصادية وكان التنظيم الواحد هو أيدىولوجية التنمية
السياسية ، فإن كليهما يمثل إستراتيجية التنمية القومية . ويمكن تفسير
ذلك على ضوء عاملين : العامل الأمل ، أن التماثل يكون مطلوباً لأنه من
الأسهل حكم شعب خضع لتأثيرات نمطية موحدة : العامل الثانى : أن
النخب الحاكمة التى تسعى لتحقيق هذا الهدف عادة ما تنتمى إلى شرائح
البرجوازية الصغيرة ، التى تتميز بضيق الأفق والبدائية التى تعكس ذاتها
فى عدم التسامح عن أى إنحراف أو خروج عن الوحدة (٢٦) .

ويؤكد « فرانتز فانون » فى « معذبوا الأرض » أن الإلحاح على مفهوم الوحدة
ورقابة نظم الحزب الواحد ليست بالضرورة أهداف تقدمية ، أولخدمة الجماهير ، أنها
يمكن أن تعبر عن ديكتاتورية البرجوازية . فبالإضافة إلى التركيز على قضية الوحدة فقد
إتسم تفكير عبد الناصر ورفاقه بنزعة « إنتقائية » و « تليفى » بين مدارس وإتجاهات
وتيارات فكرية جد متباينة ، والرغبة أحياناً فى الجمع بين آراء غير متناسقة فى

منطلقاتها . لذلك فقد إتعمد التيار الفكرى والأيدىولوجية المتبناة من قبل النخبة السياسية فى مصر بعدم الإتساق الداخلى ، مما أدى إلى عدم القدرة على الحسم الفكرى ، وإلتجاء نحو " السلوك الوسط " وتزييف وعى الجماهير بتميع قضية الصراع الإجتماعى والبلقى ، ومحاولة الجمع بين المتناقضات .

وفى الحقيقة أنه برغم شكوى عبد الناصر المتكررة بخصوص غياب الأيدىولوجيا ، وحديثه المتكرر عن أهمية الوضوح الفكرى عقب أزمة المثقفين فى مطلع الستينيات ، إلا أنه رغب فى الإحتفاظ بحرية الحركة السياسية دون أن يقيد نفسه بقوالب نظرية ، ويكفى الإشارة فى هذا الصدد إلى أنه فى عام ١٩٦٥ وفى ثورة الحديث عن الاشتراكية والتطور الثورى تم إعلان بورسعيد « مدينة حرة » ولم يجد عبد الناصر حرجاً فى ذلك أو عدم إتساق مع المناخ العام على أساس أنه « لا بابويه فى الاشتراكية » .

ويمكن إرجاع الوسطية والإنتقائية لدى عبد الناصر ورفاقه إلى خلفيتهم العسكرية فقد أوضحت الدراسات المتعلقة بالعسكريين إلى أنهم لا يكونون عادة ممن ينصرفون إلى العمل النظرى ، وأنهم يميلون إلى الإنجاز والعمل ، أضف إلى تلك خلفيتهم الإجتماعية وأصولهم الطبقة ، والتي تعود إلى الطبقة الصغيرة والشرائح الدنيا من الطبقة الوسطى ، وما يتسم بها سلوكها من تذبذب وعدم القدرة على الحسم (٢٧) . وسوف نتعرض لخصائص البرجوازية الصغيرة بشكل أشمل فيما هوأت .

(٤) أزمة إيدىولوجيا .. أم أزمة طبقة ؟

لم تستطع الناصرية التى حملت الفكرة القومية العربية إلى أبعد آفاقها ، أن تكون حركة دينية تراثية ، ولا حركة علمانية مادية ، بل إستطاعت أن تكون توليفاً جديداً بين الجناحين الثوريين التحديثيين للتراثية والعلمانية . وما كان من الممكن ظهور هذه الموجه القومية الجديدة ، والحلف

القومى الجديد نون الخروج من الصراع الايديولوجى التقليدى والقيام بتوفيقية جديدة هى وحدها الكفيلة بتحقيق حلف إجتماعى سياسى سرعان ما تعرض للإخفاق والفشل (٢٨). ولم يكن إخفاقاً قومياً ، بقدر ما كان النضال القومى يستند إلى توازن إجتماعى ، وإلى حرب غير معلنة ، وصراع إجتماعى مؤجل داخلى . لقد كان الإخفاق إخفاقاً للنظام الايديولوجى - الفكرى والسياسى والاقتصادى - الذى حاول أن تصوغه الطبقة الوسطى المصرية والعربية ، وحاولت أن تعتمد كقاعدة إجتماعية صالحة لشن حرب قومية ناجحة ، وعندما يترافق الإخفاق الايديولوجى بإخفاق إجتماعى ، إخفاق للنظام الذى قاد إليه ، يتحول بالضرورة إلى نضال إجتماعى وطبقى داخلى (٢٩) . ويتحول إلى تعبير راق عن أزمة الطبقة الوسطى والصغيرة فى قيادة الصراع الإجتماعى داخلياً وخارجياً ، ويتحول أيضاً إلى شعارات تسبىح فى فضاء ملبد بالغيوم .

ذلك لأن الطبقة المتوسطة عموماً ، هى طبقة تلتقى عندها كل التيارات الفكرية والقيم والمفهوم السائدة فى المجتمع . فهى بحكم موقعها الوسط على إتصال دائم بالطبقة الأعلى والطبقة الأدنى ، ويلتقى عندها إستقلال الأولى للأخيرة ، ومفهوم الأخيرة وإنسحاقها بسبب هذا الإستقلال ، لذلك نجد الطبقة الوسطى أكثر فئات المجتمع حساسية وتنبها لكل ما يجرى ويدور حولها ، وهى كقاعدة عامة مصدر لا ينضب للأمال والطاقت النضالية الوطنية والإجماع حول الإستقلال الوطنى ، ولكن حينما يأتى الأمر للمسألة الإجتماعية فإن الطبقة الوسطى يختفى إجماعها وتتوزع وتشتردم إلى فئات وجماعات مختلفة ، بعضها يتطلع إلى أعلى ويطمح إلى وراثة مواقع وإمتيازات الطبقة العليا أو على الأقل الإلتحاق بصفوفها ، وبعضها الآخر يوجه تعاطفه إلى الطبقات الدنيا . ويحاول خدمتها وإنتشالها من القهر والإستغلال . (٣٠) ولكن فى كلا الحالتين تظل عناصر توفيقية فى قيمها وإطارها الفكرى وممارستها الوسيطية تعكس نفسها على القرارات الكبرى.

هالذا كانت مسيرة النظام السلساسى والنخبه الحاكمة (١٩٥٢-١٩٧٤)

قد ظلت تحت قىادة عناصر الطبقة المتوسطة - الشرائح الدنيا منها - والصغيره الملتزمه بمصالحها فى توجهها إلى الشرائح الدنيا من الطبقة الصغيره ، فإن تلك النخبه قد انتقلت تدريجياً ثم بشكل حاسم بعد عام ١٩٧٤ إلى عناصر من الطبقة الوسطى وشرائحها العليا أكثر إهتماماً وإلتزاماً بمصالح الطبقات الكبيرة والميسورة . ومع كل الخطوات التى اتخذتها النخبه السلساسية فى الريف والمدينه على السواء ظل فكرها وإتجاهات الطبقة الصغيره والوسطى - الشرائح الدنيا منها - ، وسطياً وثنائياً ، يعادى الإقطاع والرأسمالية ، ويمضى فى طريق الإشتراكية من ناحيه ، ويعادى الماركسيه ، ويتردد أو لا يمضى فى طريق الإشتراكية إلى نهايته من ناحيه أخرى (٢١) . لقد كان البناء الإيديولوجى للطبقة الصغيره والوسطى تولىقى يقوم على منجزات الغرب الصناعى بشقيه الليبرالى والإشتراكى من ناحيه ، ومحاولة تطويعه لقيم وإتجاهات التراث المحلى الإقليمى ووضعه فى خدمة مصالح الطبقة الصغيره والوسطى من ناحيه أخرى .

لقد كانت هلامية الفكر الإجتماعى غامضة المقاصد الإجتماعية للطبقة الصغيره ، قياداتها فيها من اليمين أكثر بكثير مما فيها من اليسار ، ويمين الطبقة المتوسطة الصغيره فيها أكثر من يمين بقية شرائح الطبقة الوسطى ، وقائدها الأكبر (جمال عبد الناصر) مهما يكن ما يدور فى ذهنه ووجدانه من أفكار ومشاعر ، فقد كان إبناً من أبناء الطبقة الوسطى الصغيره ونتاج ثقافتها وتصوراتها وأحلامها القومية والطبقية ، وقد كانت له موهبه خاصة فى التعاون فى العمل وادى إلى حين مع مختلف أجنحة الفكر السلساسى والإجتماعى من أقصى اليمين الدينى والمدنى ، إلى أقصى اليسار ، مروراً بالوسط . ومع ذلك فغلبه اليمين الساحقة بين أعوانه فى مجلس قىادة الثورة

وبين زملائه من الضباط الأحرار ، كانت مؤشرا كافيا إلى أن ثورته كانت داخل الإطار المحافظ التى تتميز به طبقة البرجوازية الصغيرة الثائرة على ما فوقها ، المقتنعة بما تحتها ، وقد كان هذا ضمانة نسبياً بأن ثورته لن تتحرف إلى الشيوعية أو إلى الاشتراكية أو إلى الراديكالية المتطرفة (٢٢) .

ويستطرد « لويس عوض » فى تحليله للموقف الإجتماعى لعبد الناصر وطبقته البرجوازية الصغيره وأزمته ، قائلا : ولأنه ابن شرمى طبقته المتوسطة والصغيرة ، ظن أن مشكلات مصر تحل بتحويل كل المصريين إلى طبقة متوسطة صغيرة ، ولأنه ابن شرمى طبقته المتوسطة الصغيرة ، فهو لم يتشكك قط فى قداسة الملكية الفردية ، ثم ارتكب الإثم الأكبر بأن جعل الدولة تنافس الأفراد فى الملكية ، بعد أن اكتشف أنه بغير التنمية الضخمة لن يوزع إلا فقرا . لم يدرك أن كل بورجوازي صغير منتفع من نظامه عدو له بالإمكان ، لأنه يضع سقفا لأحلامه فى التملك والأحلام فى الإتفاق . ولأنه ابن شرمى طبقته المتوسطة الصغيرة أدرك بفريزته ، وربما بتوجيه من المعارضين ، بأنه إذا لم يصدر ثورته إلى الخارج لسيضطر أن يعمقها فى الداخل يوما بعد يوم ، ويتجرف من يسار إلى يسار أكثر حتى يلتقى بجسم الإنسانية الأكبر ، جسمها الحقيقى ، بملايين المعدمين الكادحين ، وحين رفضت البرجوازية السورية قبول صادراته الفكرية والإجتماعية ، عمق ثورته فى الداخل - مصر - « بالميثاق » ولكنه لم يرسخها ، بل عاد إلى التصدير حتى يتجنب مزيدا من التعميق . لقد كانت القومية العربية ، ثم الاشتراكية العربية ، مهربية الموضوعى من مواجهة المدينة المصرية وملايين الفقراء الضائعين الذين لا ينتمون إلى ريف أو مدينة تماما كما يهرب المعلم المصرى من مواجهة تعليم أبناء الفلاحين والعمال والكادحين ، لأنه لا يجزى كما يجزى تعليم أبناء البرجوازية الكويتية أو السعودية أو البحرانية أو القطرية .. (٢٣)

والأسباب التى أدت إلى أن تقف النخبة السياسية المصرية فى تطبيقها لنظرية الصراع ، ولاستطيع أن تتجاوزها وتتعداها ، هناك

تفسيرات عديدة ، غير أن أبرز ما يقدمه عدد من الباحثين والمفكرين ، من أن السبب يرد إلى أزمة الطبقة الوسطى والصغيرة ، التى كانت النخبة السياسية الثورية هى الممثل البارز لها . (٢٤) ومن هنا فإن عجز الإيديولوجيا السائدة عن تجاوز ماحققته بالفعل ، لم يكن سوى تعبير عن عجز البرجوازية الصغيرة عن تحقيق مشروعاتها الحضارى والقومى وإنجازه ، لأن الأخفاق الذى رافق الإيديولوجيا كان إخفاقاً إجتماعياً وطبقياً بالدرجة الأولى ، ومن هنا فإن التغييرات الجزرية والجزئية التى تمت فى المرحلة التالية ، كان إختياراً أيديولوجياً وتوجهاً طبقياً جديداً .

(٥) الخصائص النوعية للبرجوازية المصرية الصغيرة :

بينما كان عام ١٩٥٤ ، عام الحسم فى طريق ٢٣ يوليو ، حين أغلقت جريدة « المصرى » ودخلت أفواج من اليمين واليسار السجون والمعتقلات ، وقامت نقابة الصحفيين بفصل العشرات من الكتاب التقدميين ، كما قامت الجامعة لأول مرة فى تاريخها بفصل العشرات من الأساتذة ، كذلك كان الجناح اليسارى فى مجلس قيادة الثورة قد إختار التنحى عن موقع المسئولية (يوسف صديق ١٩٥٢ ، خالد محى الدين ١٩٥٤) فإن أزمة مارس من ذلك العالم لم تحسم سوى الصراع على السلطة التى كان يتضح يوماً بعد يوم أنها تلبى مطامح الطبقة المتوسطة الإقتصادية والإجتماعية دون عودة إلى تراثها الليبرالى . إن إعدام العالمين « خميس والبقرى » فى كفر النوار فى سبتمبر ١٩٥٢ ، ثم إعدام بعض أقطاب الإخوان المسلمين بعد حادث المنشية عام ١٩٥٤ ، قد بلور إلى حد كبير التعبير السياسى للثورة عن طموحات الطبقة المتوسطة ، خاصة بعد قوانين الإصلاح الزراعى ، وتمصير البنوك الأجنبية وإتفاقية الجلاء .

إن الطبقة الصغيرة - البرجوازية الصغيرة - ، هي الطبقة التي تملك ، ولكن ملكيتها - أسلوباً وحجماً في دورة الإنتاج - لا تفشى بها مطلقاً إلى صفوف الطبقة الوسطى ، كما أنها أيضاً الطبقة التي تخشى خشية الموت السقوط في " حضيض " الطبقة العاملة . أنها تتمسك حتى النهاية بتراث الملكية الفردية ، ولكنها في صراع طبقي ضار مع الطبقات الأعلى ، لذلك تتضامن أحياناً كثيرة مع الذين تخشى السقوط بينهم (٣٥).

ويعود الفضل إلى « ميشيل كامل » المفكر الماركسي المصري . في كونه من أوائل الذين تنبهوا من الكتاب اليساريين المصريين ، إلى أهمية الخصائص النوعية للبرجوازية المصرية الصغيرة (٣٦) . وتعد دراسته المنشورة في مجلة « الطريق » اللبنانية عدد يناير ١٩٧٠ ، دراسة رائدة في مجال التحليل الإجتماعي لظاهرة البرجوازية ، أى من حيث دورها في علاقات الإنتاج ووظيفتها في حركة السلطة والمجتمع (٣٧) .

فهذه أن إحتمل الإنتاج السلعي الصغير مكاناً بارزاً في مصر عند نهايات القرن الماضي وبدايات القرن الحالى ، إلى الانتعاش المؤقت الذى رافق هذا القطاع أثناء الحرب العالمية الثانية ، ولكنه ما لبث أن تدهور في ظل التطور السريع لمنشآت الطبقة الوسطى ، غير أم حجم هذه الفئة قد كبر . ولتسعت قاعدتها الإجتماعية بعد ثورة يوليو ١٩٥٢ نتيجة إصدار قوانين الإصلاح الزراعى وتمصير المصالح الإجتماعية ، ثم تأميم بعض أجنحة الرأسمالية الكبيرة ، وتنفيذ مشروعات التنمية وإقامة القطاع العام والتوسع فى الخدمات وخاصة التعليم المتوسط والعالى ، وسياسة تشغيل جميع الخريجين ، وكذلك تعاظم حجم القوات المسلحة وتيسير الالتحاق بها على أبناء فئات واسعة فى مواجهة الإعتداءات الإستعمارية والإسرائيلية المتكررة

كما حدد « ميشيل كامل » فى دراسته مجموعة العوامل التى صاغت مسيرة هذه الطبقة ككلية أسلوب الإنتاج السلقى الصغير على الأنماط الأخرى من العلاقات الإنتاجية وضعف النمو الرأسمالى التقليدى وتفجر الحركة الوطنية فى أعقاب الحرب العالمية الثانية وإنتشار هذه الفئة فى الريف والمدينة وخروج الغالبية العظمى من المثقفين من صلبها ، حيث يتزايد نموهم وتأثيرهم فى شعب تبلغ نسبة الأمية بين طبقاته الدنيا حوالى ٨٠٪ ويحظى المتعلمون فى مثل هذا المجتمع بإحترام متميز .

فالتحليل الأيديولوجى القائل - كلاسيكياً - بأن مثل هذا التركيب لإحدى الطبقات يقودها إلى اللقاء بالجمامير والخوف منها فى الوقت نفسه حفاظاً على أسلوب « الملكية الخاصة » ولكن « ميشيل كامل » يتجاوز ذلك بتفسير « لإكتشاف البرجوازى الصغير » لما يسمى بالطريق الثالث بين الرأسمالية والشيوعية بإسم القومية حيناً وإبسم الدين حيناً وإبسم الإنثاق عن واقعنا حيناً ثالثاً . هذا الإكتشاف الذى عبرت عنه البرجوازية المصرية الصغيرة وهى فى موقع السلطة قبل غيرها ، ليس أكثر من « إختيار أيديولوجى » يجسد الذنبية والتردد الشديد بين اللذين ينتهيان بها عادة إلى إحدى خاتمتين : إما السقوط والهزيمة ، أو الإلتواء فى أحضان العدو الطبقي والتاريخى .

لذلك فهى تصنع قاموسها الجديد فى الإقتصاد السياسى هكذا :
هناك رأسمالية غير مستقلة ، هناك قوى ، لا طبقات إجتماعية ، كما إنها تخترع أسلوبها التنظيمى فى " تحالف قوى الشعب العامل " ذلك التنظيم السياسى المنفرد بالحكم والذى ينفى أية معارضة منظمه خارجة ولا حتى داخله ، فكم مره حلت منظمات الشباب التابعة للإتحاد الإشتراكى فى مصر ، ودخل أعضاؤها المعتقلات ، وكم مرة أقصيت بعض العناصر القيادية عن

مواقعها لكونها تعارض أسلوباً أو قراراً .

إن البطل البرجوازي الصغير في الحياة المصرية تكمن مأساته من قبل أن يولد في حالة الفصام داخل الفرد وكنسيج إجتماعي وكور في علاقات الإنتاج وكوظيفة سياسية . وليس صحيحاً أن ما يسمى خطأ بالإعتدال المصري يجد جذره التاريخي في بناء هذه الطبقة ، وكل ما نستطيع الحصول عليه من إنعكاسات لهذا الفصام هو « الوسطية » في نقد المطلقات والتطرف في نقد النسبيات ، البرجوازيون المصريون الصغار يتلقفون " الثنائية الساكنة " في فكر التهضة الأولى والثانية لنقد الدين من موقع وسطى يدمم النمط الديني في النهاية . وليست صدفة مثلاً هذا السيل المنهمر من المؤلفات والكتابات " اليسارية " المصرية حول الإسلام ومحاولة تجنيده لخدمة الإشتراكية بالتعسف في تفسير بعض الآيات والأحداث أو الرجال . وعلى من ناحية العلم غير علمية لأنها تعمم ما لا يقبل التعميم ، وتتلفى السياق التاريخي .

إن تقييم التراث الإسلامي أو الديني عموماً بوضعه في سياقه التاريخي - الإجتماعي عمل مشروع ومطلوب دائماً (٢٨) . ولكن فرض المصطلح المعاصر عليه لا يخدم « المؤمنين » ولا ينفع غيرهم ، ولكن هذه « الوسطية » تختفي تماماً حين لا يتعلق الأمر بالسما ، بل بنقد الأرض ، فيصبح البرجوازي المصري الصغير يمينياً متطرفاً « الإخوان المسلمون - مصر الفتاة - التكفير والهجرة - الجهاد » أو يسارياً متطرفاً يرى في الحكم الناصري نظاماً فاشياً أول الأمر ، ثم يحل تنظيماته المستقلة وينصهر في النظام الناصري آخر الأمر . أو وطنياً متطرفاً يعتمد الفوضوية بغير معناها في الفكر الأوربي ، بل من حيث هي أسلوب مضاد للتنظيم ويعتمد الإرهاب والإغتيالات الفردية .

إن نرجسية البرجوازية الصغيرة ليست فردية بالمعنى البرجوازي

الأوربي ولا المعنى المعروف عند الطبقات الوسطى فى بلادنا ، إنها الغطاء النفسى الإجتماعى لمرضى الفصام الداخلى . على الصعيد الجماعى ، هى نرجسية قومية أو دينية ، ولكنها فى الحالىين شوفينية . ومن المثير للإهتمام فى مسيرة البرجوازية المصرية الصغيرة أنها وهى تغطى فصامها بالنرجسية ، تقع فى محبذة إزدواج الشخصية بين الوجه والفتاح .. على صعيد الفرد يمارس الطقوس الدينية « قواد » أو « مختلس » أو « تاجر مخدرات » دون أى إحساس بالذنب أو التناقض ، بل تحت شعار له نفوذ فولكلورى واسع « ساعة لقلبك ، وساعة لريك » ، له مقزاه .

كان هذا هو طبيعة السلطة السياسية فى مصر منذ عام ١٩٥٢ ، طبيعتها الطبقيّة وتوجهاتها الفكرية والإجتماعية والسياسية والإقتصادية - الأيديولوجية - إننا ما كان لنا أن نفهم حركة النخبة السياسية فى مصر ، إلا بالوقوف على تكوينها الإجتماعى وجذرها الطبقي ، لأن ذلك يساعدنا بشكل علمى على جدية التحليل ، وعلمية الرؤية .. وإذا كان ما سبق أن تناولناه من عوض قد أوضح طبيعة الأيديولوجيا التى سادت المجتمع المصرى بعد يوليو ١٩٥٢ ، وأوضح أيضاً المصالح الإجتماعية والطبقية التى عبرت عنها تلك الأيديولوجيا ، بوضوح وجلاء فى عداها الاصيل للطبقة العاملة والرأسمالية الكبيرة ، إلا أنها إنحازت بشكل فاضح للطبقات الوسطى والصغيرة ، وتركت الطبقات الكادحة والمعدمة فى الريف والمدينة بدون غطاء إقتصادى أو إجتماعى أو سياسى لها .. فإن المطروح للبحث الآن ، هو كيف استطاع التعليم وسياسته أن يجسد تلك الأيديولوجيا ويصبح جزءاً من خطابها السياسى ؟

ظنا الأيديولوجيا السانحة والسياسة التعليمية :

إن أى تحليل للعلاقة بين الأيديولوجيا والسياسة التعليمية ، يتضمن

بالضرورة معنى إجتماعى ، فما يظهر لنا كسليات ، يمكن أن يظهر لدارس آخر إيجابيات . أن المحدد هو الهدف الموجه لكل دراسة وبحث ، ولذلك فعلينا أن نعين منذ البدء محور تحليلنا وإطاره ، إنه يفترض ويحاول أن يكون فى صف الأغلبية الشعبية ، فى صف الكادحين والمعدمين ما هو إيجابى هو ما يئدى إلى التحرر والإنتعاق الفكرى والمادى لهذه الأغلبية وتحريرها من كافة صنوف القهر والتسلط الواقعة عليها منذ عقود طويلة .

والذى لا شك فيه أن نظام إنتاج المعرفة مرتبط بنظام الإنتاج الإجتماعى بشكل عام ، ولكن هذا لا يمنع من أن يكون لإنتاج المعارف فاعليته الخاصة ، وأن يدرس أساساً من خلال نشاطه الأساسى ، أى نظام التربية والتعليم الذى يكون العقل الإجتماعى (٣٩) . أى مجموعة المعارف الضرورية للمجتمع ، للإنتاج والإدارة ، والتوجيه السياسى والإجتماعى والتاريخى ، وهو ليس المدرسة بحد ذاتها وأشخاصها من طلبة وأساتذة ، وإنما بنية إجتماعية ، علاقة بين طبقات وفئات مختلفة ، تحدد علاقة بين نخبة مثقفة وأغلبية عاملة مهمشة ، وأى نوع من تقسيم العمل . و بقدر تدهور نشاط إنتاج المعرفة ، يكون تدهور النشاط الإجتماعى وتحلله . وبقدر ما يصبح التعليم وسيلة لتكوين سلطة سياسية بيروقراطية وعسكرية يفقد علاقته مع الإنتاج ، مع المجتمع ، مع الواقع وعندئذ فإنه يخلق نخبة مثقفة هامشية أيضاً .

ولقد إتضح لنا مما سبق أن الأيديولوجيا الوسطية التى سادت منذ عام ١٩٥٢ ، بدت أساساً كحركة تأصيل للتراث والهوية الإسلامية رغم إنها ضد المحافظة الدينية ، وقد برهنت عن ذلك فى الكثير من مواقفها العملية والنظرية ، وكحركة تأصيل للعلمانية والقانون المدنى رغم وقوفها ضد المادية النظرية ، فنتجاء الاشتراكية الماركسية حددت نفسها فى الفكرة العربية

بتمسكها بالإسلام والدين ، وتجاه المحافظة الدينية أثبتت تمسكها بالإشتراكية والعلم والروح الوضعية (١٠). وقد حددت هذه النظرية الوسطية التى عبرت عن فكر البرجوازية الصغيرة ، سياسة ثقافية جديدة قائمة على التوسع فى التعليم المبنى دون القضاء على التعليم الدينى وتنطوى هذه السياسة التعليمية على عنصرين جديدين : توسيع قاعدة التعليم الذى انفتح على الطبقات الوسطى والصغيرة ، وتغيير مضمون المناهج التربوية .

ولكن التغير فى السياسة التعليمية لم ينشأ من فراغ ، بل كان مرادفاً لتبنى نظرية التوازن ، فى مواجهة نظرية الصراع على الصعيد السياسى والإجتماعى ، لقد برزت على الساحة العديد من العوامل الجديدة التى أدت إلى تغيير النظرة إلى التعليم فى عقد الخمسينات والستينات ، وهو عقد التحرر الوطنى والقومى والإستقلال السياسى للعديد من البلاد المستعمرة وشبه المستعمرة ، وتبلورت هذه العوامل الجديدة التى أدت إلى تغير النظرة إلى التربية وإلى التعليم فى تقدم الصناعة ، وتنوع المؤسسات المجتمعية ونشوء علاقات جدلية بين تلك المؤسسات والتعليم . كذلك ظهور مشكلات إجتماعية جديدة لها صلة وثيقة بالتعليم كالعمالة والبطالة والأقليات وزيادة السكان والتفاوت الطبقي ، إلى جانب ظهور العديد من المشكلات داخل بنية نظام التعليم ذاته . وتقدم العلوم الإنسانية وشيأة الإتجاه التوازنى - الوظيفى - بنزعة العلمية ومناهجه الوضعية وهيمنته على كل مجالات العلوم الإنسانية تقريباً . كل هذه العوامل والظروف غيرت النظرة إلى التربية وإلى التعليم وبدأ النظر إليهما بوصفهما أحد مؤسسات المجتمع وأحد أجهزة الدولة الأيديولوجية التى تدير بواسطة الأيديولوجيا وأصبحت مجانية التعليم وتوسيع قاعدته ينظر له فى التحليل الأخير بوصفه إستجابة للتوسع الإقتصادى وتوسيع قاعدة تقسيم العمل التقنى ، ولم يعد يقدم كهدف منزله عن الغرض الأيديولوجى .

١- هيمنة الإتجاه الوظيفي التوازني:

ومن هنا فكما هيمن الإتجاه الوظيفي - التوازني في المجتمع وحدد المجتمع على أساس مجموعة من المسلمات مؤداها : أن المجتمع الإنساني يقوم على فكرة الإجماع وأن الثبات أو التوازن - الإتزان - هو جوهر وطبيعة المجتمع الإنساني . وأن أي مجتمع إنما يتكون من مجموعة أنساق أو نظم ، يقوم كل نظام - نسق على الآخر في علاقة وظيفية تبادلية بحيث يصبح في النهاية تحقيق إتزان أو توازن كلي في المجتمع كمحصلة نهائية لتلك العلاقات الوظيفية (٤١) .

إن هذا الإتجاه التوازني قد هيمن في التربية خلال عقد الخمسينات والستينات ، هيمنة راسخة . وقد إندمج هذا الإتجاه مع نمط الحياة الإقتصادية والسياسية والأيدولوجية التي سادت تلك الفترة . وكان مؤثراً فيها وفعالاً للغاية ، ولقد دعم هذا الإتجاه من قبل المنظمات والهيئات الدولية في أمريكا والبنك الدولي واليونسكو ، وسائر الحكومات الغربية . « إن إتساق هذا الإتجاه التوازني في التربية مع الأيدولوجيا الليبرالية السائدة ومع إهتمام رجال الصناعة في الغرب ، بالتوسع في التعليم ، جعل هذا الإتجاه براقاً ومقنعاً لهؤلاء الذين يملكون أو يتحكمون في تمويل المشروعات البحثية وذلك بصرف النظر عن مدى صحة أو علمية هذا الإتجاه التوازني في مجال التربية والتعليم » (٤٢) .

ولقد بلور الإتجاه التوازني في مجال التربية رؤيته للتربية والتي سادت خلال الخمسينات والستينات العديد من حكومات العالم الثالث ومصر على رأسها ، وتجلى هذا المفهوم فيما يلي (٤٣) :

« إن التعليم يقوم بطريقة رشيدة ، وموضوعية بتصنيف وانتقاء أفراد

المجتمع وفقاً لقدراتهم وإمكاناتهم ، وبذلك يساعد التعليم على تحقيق المساواة الإجتماعية بين أفراد المجتمع أو على الأقل بتحقيق الفرصة المتكافئة أمام الجميع فى المجتمع ، كما يساعد التعليم - بذلك - أيضاً المجتمع على تسكين الفرد المناسب وفقاً لقدراته وإمكاناته التى إتضحت خلال دراسته بالمدرسة فى المكان المناسب - أى أن المكان الذى يتناسب مع قدراته وإمكاناته فى سوق العمل . فالتعليم أداة لتحقيق الكفاية والمساواة فى المجتمع - مجتمع الكفاية والعدل وهو شعار الميثاق الشهير .

- والتعليم بذلك - أى بما يقوم به من تصنيف وإنتقاء الأفراد وفقاً لقدراتهم - يساعد على خلق مجتمع يقوم على الجدارة والإستحقاق Meritocracy Society . كما يساعد على خلق مجتمع طببقى مررن غير مغلوق تتحدد فيه المكانة الإجتماعية للأفراد وفقاً لما يملكونه من مواهب وقدرات . ومن ثم يتاح لهم فرصاً واسعة ومتكافئة فى عملية الحراك الإجتماعى - فى كل إتجاه - داخل طبقات المجتمع .

- التعليم أداة لإعداد القوى العاملة والماهرة التى تستطيع أن تقابل متطلبات التطور التكنولوجى فى سوق العمل . فالتعليم هو الوسيلة لتزويد الجيل الناشئ بالمهارات والتدريبات الخاصة والعامة الضرورية لمتطلبات العمالة الماهرة فى مجال التصنيع . ويؤكد ذلك « شولتز » بقوله : أن إمتلاك المهارات المطلوبة فى سوق العمل ليست مسألة شخصية - أى تتعلق بإحتياجات الفرد وحده - بل هى مسألة إجتماعية تتعلق بإحتياجات المجتمع ككل ، والتعليم هنا أداة لإعداد القوى البشرية الضرورية لإحداث - وإستمرار التقدم الإقتصادى فى المجتمع . وكان ذلك تدعيماً لنظرية " رأس المال البشرى " Human Capital " التى رافقت ذبوع هيت نظرية التوازن ، وإعتبرت التعليم إستثماراً فى البشر ، تتحدد قيمته بقيمة العائد منه على الصعيد الفردى والإجتماعى .

- هناك علاقة موجبة بين ما يتعلمه الفرد داخل المدرسة من مهارات معرفية وبين مستوى أدائه فى العمل . وترتب على ذلك إنه كلما زاد المستوى التعليمى للفرد ، كلما تحسن مستوى أدائه فى العمل ، وزاد مستواه المادى والوظيفى . وترتب على ذلك أيضاً قول آخر : أن التفاوت الاجتماعى والإقتصادى بين الأفراد - بل وبين الجماعات - يرجع أساساً إلى تفاوت فى مستوى التعليم الحاصل عليه الفرد أو المجتمع .

- المهارات المعرفية التى يتعلمها أفراد المجتمع فى المدارس ليست لازمة فقط لتحقيق النمو الإقتصادى فى المجتمعات الحديثة ، بل أيضاً لازمة لتحقيق التنمية السياسية والاجتماعية . فالتعليم أداة لتحديث المجتمع فى المجتمعات المتخلفة والمتقدمة على السواء .

لقد سيطر هذا المفهوم على حركة التعليم وسياسته وفلسفته ، وأهدافه ، وكان زيوع هذا المفهوم الذى أضفى الشرعية على التفاوت الطبقي وحصر وظيفة التعليم بإعتباره عاملاً مساعداً فى النمو الإقتصادى وتحقيق التنمية الإقتصادية ، وعلى الرغم من الشعارات الثورية التى رفعت خلال عقد الخمسينات والستينات ، إلا أن مفهوم التعليم أخفق فى تخفيف حدة الفقر أو التفاوت الاجتماعى أو زيادة الوعى الاجتماعى ، لقد عبر التعليم وسياسته عن تلك الأيديولوجية التى تركزت خلال تلك الفترة ، وهى أيديولوجيا الوسط وأيديولوجيا اللا تجنر على كافة الأصعدة . وإلقاء نظره سريعه على حركة التعليم ، وسياسته فى تلك الفترة يوضح لنا ما يلى :

إن السياسة التعليمية التى تضعها الدولة لنفسها ، تعتبر جزءاً أساسياً من السياسة العامة للدولة ، ومن الأيديولوجيا السائدة لأنها ترمى إلى تحقيق هدف واحد هو الإنسجام والتوازن فى المجتمع . ولقد مرت السياسة التعليمية فى مصر بعد يوليو ١٩٥٢ بمراحل ثلاثة ، هى ذات

المراحل التى مرت بها تطور الأيديولوجية السائدة ، وتبلورت فى شكلها
النهائى عقب عام ١٩٦٢ . فالسياسة التعليمية فى المرحلة الأولى ٥٢ -
١٩٥٦ ، هدفت إلى سيطرة الدولة على جهاز التعليم ، بإعتباره أداة لبيت
توجهاتها وأفكارها وجذب الطبقات الصغيرة والوسطى للأيديولوجية الجديدة
 . وفى الفترة من عام ٥٧ - ١٩٦١ ، برز عنصر التخطيط ومحاولة ربط
التعليم بخطة التنمية المزمع تنفيذها والنظر إلى التعليم بإعتباره إستثمار
بشرى يحقق تلبية إحتياجات التوسع الإقتصادى فى المجتمع الجديد . وفى
الفترة من ١٩٦٢ - ١٩٧٤ ، تبلورت السياسة التعليمية بشكل كاف ، ونظرت
إلى التعليم بإعتباره أداة أيديولوجية للترويج للنظام ، بإعتباره أداة لسد
النقص فى العمالة الماهرة والفنية ، بعد عمليات التأميم والتصير ، وتحول
النظام بكليته إلى إجراءات راديكالية على الصعيد الإقتصادى والإجتماعى .
ونستطيع أن نبلور معالم السياسة التعليمية خلال الفترات الثلاثة بما ورد
فى « منهاج الثورة فى التربية والتعليم » الذى صدر عام ١٩٥٥ ، حيث جا
فيه (٤٤) .

- إذا كانت أهداف الثورة هى القضاء على الإستعمار السياسى
والإقتصادى والظلم الإجتماعى والإستغلال السياسى والإقتصادى ، وإذا
كان من أهدافها بناء وطن حر تشيع فيه روح المحبة والمساواة والإخاء ، وإذا
كان أهدافها تجهيز برع قوى من القوات المسلحة ، تحمى بها حريتها
وإستقلالها ، فمشروعات التربية والتعليم يجب أن تسيّر فى نفس الطريق ،
بل هى تمهد الطريق وتفتح الأجيال دفعاً فيه ، لتحقيق هذه الأهداف .

- إن التخطيط الشامل هو دعامة كل نهضة حديثة ، ومن ثم فالتربية
والتعليم ينبغى أن تقوم على التخطيط الشامل البعيد المدى الذى يشمل كيان
الدولة جميعه ، ويربط وينسق بينهما ، ويحفظ التوازن اللازم فى المجتمع .

- الجوازنة باستمرار بين تهيئة الفرص المتساوية لجميع أبناء هذا الشعب ، وبعد ذلك وفى نفس الوقت سد إحتياجات البلاد من جميع الإخصائيين فى المهن والأعمال المختلفة ، وهذه الفرص التى تعطى للجميع يتوقف مداها وحدودها على حالة البلاد من النواحي الإقتصادية والإجتماعية ، ومستوى دخل الفرد والدخل القومى والزمن اللازم لإعداد القادة والمعلمين

- مساعدة الشعب - المفروض هنا الرأسمالية الكبيرة التى رفضت ذلك - للدولة فى بناء المدارس بالجهود الذاتية ، وربما يرجع ذلك إلى الوضع الإقتصادى الذى لم يمكن الدولة من توفير المال اللازم للتوسع فى التعليم المنشود فى التعليم وتوسيع قاعدته .

وفى عام ١٩٦٦ ، إلقى وزير التربية والتعليم أمام المؤتمر الأول « للإتحاد القومى » بياناً حدد السياسة التعليمية فيما يلى (٤٥) :

- تكافؤ الفرص بالنسبة لأبناء المواطنين وبناتهم على السواء فى الحصول على نصيب أساسى من التربية والتعليم ، وعلى أنصبة متفاوتة تتناسب مع قدراتهم وإستعداداتهم ومهاراتهم .

- التفاعل مع المجتمع الجديد والولاء له ، والمشاركة فى خدمته - المجتمع الديمقراطى الإشتراكى التعاونى - مشاركة فعالة .

- إحترام العمل اليدوى والزيادة المطردة فى التعليم الفنى والمهنى لسد إحتياجات الإنتاج والتنمية والتوسع فيهما ، وتدعيم التعليم الفنى والعالى للوفاء بحاجة البلاد من الفنيين الذين يتعاونون لتنفيذ المشروعات . وكذلك تطوير التعليم الجامعى لتخريج القادة والبراد فى مختلف المجالات التى يحتاج إليها المجتمع .

- الإعتزاز بالوطن العربي بإعتبار جمهوريتنا جزء منه والإيمان بالقومية العربية وتأكيد مفاهيمها و إلى جانب التعاون الثقافي مع دول العالم العربي والدول الأفريقية والآسيوية والدول الأخرى الصديقة ، تعاوناً في سبيل التقاهم الدولي والسلام العالمي .

ولا شك أن ذلك يوضح بجلاء مدى تعبير سياسة التعليم عن التطور الأيديولوجي الرسمي الذي سبق أن ألمحنا إليه سابقاً ، حيث تم تدشين موضوع " القومية العربية " وفتح مجالات في الدول الإفريقية والآسيوية ، بعد رئاسة مصر للمؤتمر الإسلامي ، كان لا بد من أن تواكب سياسة التعليم تلك التوجهات الأيديولوجية . وفي ٢٣ أكتوبر عام ١٩٦٥ ، ثم تشكيل لجنه وزارية (٤٦) لدراسة سياسة التعليم في جميع مراحل كوحده متكامله بغرض سد إحتياجات الخطة الخمسية من القوى العاملة المؤهلة والمدرّبة . وتعد هذه الخطوه أول خطوه للنظام السياسى « لترشيد سياسة التعليم » على أثر الإخفاقات التى تمت ، ولعل أهم ما يعكس فكر اللجنة وسياستها هو التقرير الذى وضعته وذكرت فيه أن فلسفة التعليم التى تبنتها الثورة ترمى إلى تحقيق الأهداف التالية :

- إذابة الفوارق بين الطبقات لتحقيق وحدة قوى الشعب العاملة . وذلك من خلال تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين جميع المواطنين ، حتى تجد كل الطاقات الكامنة فى سواعدهم السبل ممهدة أمامها لبلوغ أقصى ما تمكثها لها قدراتها .

- إتاحة فرص التعليم كامله لجميع أفراد الشعب على قدم المساواة بحيث لا يحول حائل مادى أو طبقى بين فرد وبلوغ أقصى ما تؤمله له قدراته .

- تأكيد أن العمل القائم على العلم هو القيمة الوحيدة التى ترتب .

نين إنسانيتهم ومكانتهم فى مجتمعهم ، كما إنه الوسيلة الفعالة لتنمية
جارد الإقتصادية وتحقيق التقدم والرفاهية .

ولقد ترتب على العمل بسياسة التعليم خلال تلك الفترة ، تطوراً ملحوظاً فى حجم التعليم بكافة مراحله وأنواعه ، وكان هذا التطور الكمى الملحوظ نتيجة لقرارات المجانية للتعليم الثانوى ١٩٥٢ والعالى ١٩٦٢ ، وفتح أبواب التعليم للقادرين عقلياً ومهارياً للدخول فيه تلبية لإحتياجات المجتمع وخطط التنمية . فالتعليم الإبتدائى وصل عدد طلابه عام ١٩٦٥ إلى حوالى ٣,٤١٧,٠٠٠ طالب وطالبة ، مقابل ١,٣٩٢,٠٠٠ عام ١٩٥٢ . والتعليم الثانوى وصل عدد المقيدين به عام ١٩٦٩ حوالى ٢٩٢١.٩ طالب وطالبة ، مقابل ١.٠٩٧١١ عام ١٩٥٣ . والثانوى الفنى بأنواعه المختلفة وصل عام ١٩٦٩ حوالى ١٩٧.٥٤ طالب وطالبة ، مقابل ١٥٥٦٦ عام ١٩٥٣ . والتعليم العالى بالجامعات وصل عام ٦٩ - ١٩٧٠ حوالى ١٢٢٨٨٣ طالب وطالبة مقابل ٣٥.٢٦ عام ١٩٥٢ . والمعاهد العليا التابعة لوزارة التربية والتعليم وصل عدد طلابها حوالى ٣٤٢.٢ عام ٦٩ - ١٩٧٠ ، مقابل ١٥٢٠ عام ١٩٥٢ . وتناقصت نسبة القبول بالثانوى العام حيث كانت فى عام ١٩٥٣ حوالى ٨٤,٥ ٪ ، وصلت إلى ٥٤,٨ ٪ عام ٦٩ - ١٩٧٠ . والتعليم الفنى بأنواعه إزدادت من ١٥,٥ ٪ عام ١٩٥٣ إلى حوالى ٤٥,٢ ٪ عام ٦٩ - ١٩٧٠ . وكذلك عدد طلاب الجامعات تناقص حيث وصل عام ١٩٥٢ حوالى ٩٥,٨ ٪ وصل إلى ٧٨,٢ ٪ عام ٦٩ - ١٩٧٠ ، والمعاهد العليا التابعة لوزارة التربية والتعليم إرتفعت من حوالى ٤,٢ ٪ إلى حوالى ٢١,٨ ٪ عام ٦٩ - ١٩٧٠ (٤٧)

كما أن نسبة المقبولين من الناجحين فى الثانوية العامة والفنية بالجامعات والمعاهد العليا إنخفضت بشكل ملحوظ من ٨٩,٣ ٪ عام ١٩٥٢

إلى حوالي ٤٨,٦٪ عام ١٩٦٣ ، إلى حوالي ٢٩,٨٪ عام ٦٨ - ١٩٦٩ (٤٨) . من ذلك نلاحظ أن عدد المقبولين بالجامعات والمعاهد العليا قد تضاعف حوالي ثلاث مرات ، ومع ذلك فالنسبة المئوية للمقبولين من بين الناجحين من المدارس الثانوية نقص إلى الثلث تقريباً من ٨٩,٣٪ عام ١٩٥٢ ، إلى حوالي ٢٩,٨٪ ، إن سوق العمل كان عليه أن يستوعب حوالي ٧٠٪ من عدد الناجحين في الثانوية العامة والفنية ، وذلك على الرغم من تضيق الخناق على خريجي التعليم الفني في الالتحاق بالجامعات والمعاهد العليا ، حيث كانت نسبة قبولهم ضئيلة للغاية .

٢- إخفاق للسياسة التعليمية ... أمه لنظرية التوازن ١٢

لعل أهم ما إتسمت به الفترة من عام ٥٢ - ١٩٧٤ ، فيما يتعلق بالتعليم ، هو طرح شعار " المجانية " حيث بدا الأمر كما لو أن الدولة تطور التعليم وتتيحه لفئات أوسع من الشعب ، كهدف في حد ذاته - منزه عن الغرض - وكحق طبيعي من حقوق الإنسان وكخدمة بون مقابل ، إلا أن التعليم بمجانيته والتوسع فيه - بصفه أوليه - ضرورة حتمية لتلبية إحتياجات الإقتصاد القومي - التعليم كإستثمار ، رأس المال البشري في التوسع في الإنتاج ، بما يعنى إتساع دائرة التقسيم الإجتماعى للعمل - كماً ونوعاً - بمعنى الإحتياج إلى تخصصات جديدة وإلى كم متزايد يشغل هذه التخصصات ، سواء كان ذلك في الفروع العلمية والتكنولوجية بمجالاتها المختلفة أم فروع الإدارة والسكرتارية والقضاء والخدمات الطبية ... إلخ ، ولقد أدى التوسع في التعليم في تلك الفترة إلى إخفاق في سياسة التعليم لتحقيق تكافؤ فعلى للفرص التعليمية ، أو في فرص الحياة الإجتماعية ، أو تحرير العقل من الإنغلاق والقهر ، وتشكيل وعى إجتماعى وسياسى لدى جيل يواور ، وهذا الإخفاق يعزى بالدوجة الأولى إلى إخفاق

وفشل نظرية التوازن على الصعيد الإجتماعى والسياسى والتربوى ، ولقد شهدت الستينات حركات راديكالية فى أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية ، تفصح الإتجاه الوظيفى والتوازنى وفشل التعليم فى تحقيق الأهداف المتوخاه منه ، ونود هنا أن نعرض لمظاهر إخفاق السياسة التعليمية فى تلك الفترة ، والتي هى فى جوهرها تجسيد لفشل وإخفاق الإتجاه التوازنى والوظيفى فى التربية ، وهذه المظاهر يمكن إجمالها فيما يلى (٤٩) :

١- التضخم فى عدد الخريجين سواء فى الشهادات العالية أو المتوسطة ، بما يفرض عن العدد الفعلى المطلوب فى العملية الإنتاجية ، وإحتياجات التنمية الإقتصادية والإجتماعية ، مما خلق فائضاً واسعاً ومبتزداً يشكل بطلاله مقنعه وعبئاً على الدخل القومى وكان ذلك يعنى إخفاق التخطيط فى المجتمع - أو إنعدامه بالأحرى - وعدم قدرة النظام السياسى على تطوير البنية الأساسية ، بما يعنى خلق وظائف جديدة تستوعب كل الطاقات المتفرجة من النظام التعليمى .

٢- إنطوى هذا التضخم على ضحالة تعليمية وعلمية وثقافية ، حيث كانت وجهة نظر الدولة وهدفها من هذه العملية ، تلبية الإحتياجات المتزايدة للإنتاج ، وتجد وجهة النظر تلك إنعكاسها لدى الطلاب وأولياء الأمور فى صورة عكسية ، وهى تلبية الإحتياجات المعيشية لطالب العلم وإسرتة وبحثاً عن المركز الإجتماعى بعيداً عن روح العلم والثقافة والكفاءة .

٣- إنحياز الرأى العام الشعبى فيما يتعلق بالتعليم ، ناحية الميادين التى يفضلها المجتمع وتفضلها الدولة وتحبها - مثل مجالات التعليم العسكرى والطبى والهندسة والعلوم - مما خلق صراعاً تنافسياً حاداً من أجل الوصول للمقعد الدراسى مهما كان الثمن ، بصرف النظر عن القيمة العلمية . فالمقصود لدى الطالب هو المركز الإجتماعى الذى تمثله تلك الميادين

. ولقد كانت هذه المسألة أحد أهم الأسباب المباشرة لظاهرة الدروس الخصوصية كعامل مساعد على التفوق الدراسى أو حتى الوصول للمستوى الذى يسمح بالوصول للمعقد الدراسى المرغوب فيه .

٤ - تزايد هجرة الكفاءات العلمية والتكنيكية حيث تضيق المجالات عن إستيعابها بالإضافة إلى تدخل عوامل أخرى غير الكفاءة العلمية فى تحديد الموقع المناسب وشغله وأهم هذه العوامل ترجيع كفة أهل الثقة دون أهل الخبرة مما رسخ السيطرة الإدارية البيروقراطية على المجالات العلمية والثقافية - وتسبب ذلك فى أزمة المثقفين فى مطلع الستينات - ومثلت و لازالت تمثل هجرة الكفاءات ناتجاً قومياً ضائعاً ومفقوداً بعيداً عن خدمة المجتمع والدولة ، وأصبح نظام التعليم ، عامل طرد وإستبعاد لتلك الكفاءات بعد تدريبها وتأهيلها .

٥ - يتضح من خلال الوقائع الفعلية والأرقام والإحصائيات ، أن سياسة التعليم كانت متجاوزة للحدود الفعلية المطلوبة من أجل التنمية الاقتصادية والإجتماعية .. وإلا ما معنى كون تخصصات معينة تحتاج لعدد معين من الخريجين يتقدم إليها أضعاف ذلك العدد المطلوب ؟ - إننا نرى أن ذلك يعد من الناحية الجهورية أن الدولة توسعت فى شعار مجانية التعليم بدوافع وأسباب تتجاوز حدود إحتياجات الإنتاج من ناحية ، وإحتياجات التعليم من الناحية الأخرى . هذه الدوافع والأسباب السياسية تتمثل فى توجه الدولة إلى كسب رضا مختلف فئات كبيرة من الشعب المصرى - الطبقة الوسطى والصغيرة تحديداً - وذلك من خلال منحهم حقوق التعليم وتسهيل التعليم أمامهم كمجال للقمة العيش ، وذلك من أجل الإستقرار الإجتماعى ، لقد كان التعليم أحد الميادين الكبرى - بجانب ميادين أخرى أقل أهمية - التى شهدت تحقق هذا الإحتياج من جانب الدولة ولم يكن

تفكير النخبة السياسية يصل إلى أن هذا ينطوى على تناقض أكيد ، مادامت فرص العمل الفعلية لا تتناسب مع الأعداد المتزايدة من المتعلمين ، وهذا يرجع لسوء التخطيط ، وفشل خطط التنمية في إستيعاب الخريجين ، ولا يعنى بأى حال أن الأعداد المتزايدة تعود إلى خلل فى النظام التعليمى ، ولكنه بالأساس تعود إلى خلل فى بنية النظام الإقتصادى الإجتماعى السياسى ، لأن مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية لم يعد يعنى إتاحة الفرصة للدخول فى النظام التعليمى ، ولكنه فى ذات القوات وجود فرص متساوية ومتكافئة فى الحياة ، فى العمل والإنتاج ، والمساهمة فى بناء المجتمع .

٦- كانت النخبة السياسية تتدخل فى إتخاذ القرار التربوى الخاص بسياسة التعليم ، حينما كانت ترى أن هناك ضغطاً شعبياً معيئاً على فتح الباب على مصراعيه أمام الأعداد الغفيرة المتقدمة للتعليم العالى والجامعى ، كانت الدولة تهدف من وراء ذلك إلى كسب تأييد الطبقات الوسطى والصغيرة تحديداً ، والتي عبرت عنها أيديولوجياً ، ونتيجة لهذا الضغط الشعبى قامت الدولة بتحويل المعاهد العليا إلى كليات جامعية ، تحت هذا الضغط ، وتلبية لمطالب إجتماعية فئات إجتماعية معينة ، بذلك كرست النخبة السياسية الإنحياز إلى التعليم النظرى العالى ، لما له من بريق إجتماعى وثقافى ، ولم تطرح شعار العمل شرف وواجب ، إلا للفئات الدنيا - الطبقة العاملة - باعتبارها هى الموقلة إجتماعياً للقيام بالعمل اليدوى والمهنى .

٧- لم تهتم النخبة السياسية الحاكمة بالتعليم الفنى ، الإهتمام الذى كان يجب أن يكون - إلا فى حدود إحتياجاتها فقط - وجعلت الحوافز كلها أمام التعليم الجامعى والنظرى ، وكادت أن تسد الطريق أمام خريجي المدارس الثانوية الفنية فى الوصول إلى التعليم الجامعى مما جعل هذه السياسة تؤكد تحيزاً تجاه نوع من التعليم دون آخر ، مما خلق طبقة فى

التعليم الجامعى والنظرى دون التعليم الفنى والعملى . ولم تحاول النخبة أن تدفع بحوافز مالية فى الأجور والترقى الوظيفى أمام خريجى التعليم الثانوى الفنى ، وقصرت ذلك على خريجى التعليم العالى النظرى ، وكادت أن تسد الطريق أمام خريجى المدارس الثانوية الفنية فى الوصول إلى التعليم الجامعى مما جعل هذه السياسة تؤكد تحيزاً تجاه نوع من التعليم دون آخر ، مما خلق طبقة فى التعليم الجامعى والنظرى دون التعليم الفنى والعملى . ولم تحاول النخبة أن تدفع بحوافز مالية فى الأجور والترقى الوظيفى أمام خريجى التعليم الثانوى الفنى ، وقصرت ذلك على خريجى التعليم العالى النظرى ، مما ترتب عليه وجود إنحياز شعبى وحكومى تجاه التعليم النظرى والعالى ، وظلت النظرة إلى التعليم الفنى نظرة طبقية وغير محترمة ، على الرغم من الشعارات التى رفعت حول إحترام العمل اليدوى .. العمل شرف .. العمل واجب ... إلخ .

٨ - إن التوسع التعليمى الذى تم ، لم يكم على علاقة وثيقة ومباشرة بالتوسع الإقتصادى ولا برامجه كانت مرتبطة بحاجات تطور التقسيم الطبقي للعمل . فالتوسع الزراعى قام على التوسع فى الملكيات الصغيرة ، والزراعات التصديرية ، وهو يعتمد فى تأمين إدارته على الخبرة الفلاحية التقليدية التى بقيت حتى اليوم أكثر أهمية دون شك ، وأكبر وزناً فى تسيير الجهاز الإنتاجى الزراعى من المهندسين الحديثين . لم يكن القطاع التصديرى فى ضيقه الشديد بالمقارنة مع الزراعات التقليدية ، وفى نوعيته كإقتصاد أحادى المحصول ، يتطلب تطوير إدارته زراعية هامة كان يعتمد بالعكس على الخبرة التقليدية من جهة وعلى الخبرة الأجنبية العالية المتجسدة فى إستيراد التقنيات الزراعية مباشرة من الخارج الجهة الثانية . وهذا يفسر لنا الأعداد الهائلة الزائدة عن الحاجة من خريجى كليات الزراعة والمعاهد العليا الزراعية ، طوال فترة الستينات وما بعدها (٥٠) .

والوضع نفسه يقال عن الصناعات التحويلية القليلة التى نشأت وبشكل خاص صناعة النسيج التى إستوردت الآلات وأعدات إحتواء الحرفين القدماء بسهولة بالغه ، نظراً لعقم خبره التقليدية فى هذا الميدان ، ولم يتم توسع حقيقى إقتصادى إلا فى القطاع التجارى وقطاع الخدمات والذى لم يستطع أن يستوعب الخريجين الجدد ، وحتى الذين عملوا به لم يكونوا بحاجة إلى المستويات التعليمية التى تلقوها .. وبذلك حدث الإزواج بين نوع العمل ومستوى الدراسة .. ونشأت البطالة بأنواعها .

٩ - تحول النظام التعليمى من جديد إلى أداة سياسية - أيديولوجية - مباشرة لخلق شروط تجديد السلطة القائمة ، أى أنه يقوم بوظيفتين أساسيتين : تخريج نخبة - أداء بيد السلطة - هى ثمرة تفوق الأقلية الداخلة إلى نظام التعليم من جهة ، وتكوين أغلبية ساقطة وأمية ، من جهة ثانية ، ولكنها خاضعة ، ومفككة الوعى وبدون علم أو تربية أو ثقافة . عناصرها فى التحليل الأخير قاعده الإنتهازية والوصولية فى المستقبل . وحتى تحقق السياسة التعليمية ذلك ، سعت إلى إنتزاع نظام القيم الإنسانية من عقول العناصر الداخلة فى النظام التعليمى من الطبقات الشعبية والصغيرة ، وزرع المصلحة الفردية والإمتحان وفقدان الكرامة وإحتقار الإنسان والإيمان بالمنفعة المباشرة وحدها . أى فى تحصيم القاعدة التقليدية من القيم والمثل التى ظلت تعمل إلى وقت قريب على خلق تضامن شعبى عميق بالمعنى الصحيح للكلمة .

١٠ - إستدعى تفكير النخبة السياسية تعميق الأمية والمحافظة عليها وتخليد الجهل وخلقه وإقناع الناس به ، وآلية هذا الإحتكار بسيطة جداً : فالجهل بموضوع يصبح جهلاً بكل المواضيع ، والأغلبية الأمية التى تجهل بالطبع أمور الفيزياء والكيمياء الحديثة ، تبدو كما لو كانت غير قادرة أيضاً على إدراك مصالحتها السياسية ، ولا بد من قيادة أيديولوجية ، أى نخبة تعرف كل شئ وتترك بواطن الأمور ، وكان ذلك متسقاً مع الفكرة

الكارزمية وعبادة الفرد وتكريس اللاوعى وتسليم الامور لله والحاكم بعد ذلك . وبذلك تحول التعليم إلى قناة أساسية للصعود الإجتماعى ، أى إلى مصدر سلطة جديدة تابعة من إحتكار المعارف العلمية أو النفوذ المحدود إليها ، ويفسر ذلك إلى حد كبير لماذا يظهر الإنتاج الفكرى هنا ، كإنتاج أيديولوجى بالدرجة الأولى ، كإنتاج للأيديولوجيا وليس للبحث العلمى .

١١ - **تكريس طبقيه التعليم** ، وذلك على الرغم من الشعار الأيديولوجى الذى رفع ، وهدف إلى إذابة الفوارق الطبقيه ، ولقد تركزت طبقيه التعليم من خلال إنتشار التعليم الخاص والتعليم الأجنبى ومدارس اللغات ، وإعتماد الإختبارات كإداه للتصفية ولفرز الطلاب وتوزيعهم على مراحل التعليم وأنواعه ، طبقاً لهذه القاعده ، وسوف تلقى الضوء على كل تلك القضايا بشئ من التفصيل فيما يأتى :

- التعليم الخاص :

لقد نما التعليم الخاص وإزداد ، ولم تكن هناك قدره للسيطرة عليه أو القضاء عليه نهائياً فى ظل المجتمع الإشتراكى . إن التعليم الخاص يعد من أبرز مظاهر عدم المساواة أمام فرص التعليم . فالأماكن الدراسيه المعروضة للطلاب كانت أقل من الطلب الإجتماعى عليها ، ولذلك إستطاع أبناء الفئات القاسره على التغلب على ذلك بإسخال أبنائهم فى التعليم الخاص ، والذى يتطلب نفقات لا يستطيعها إلا أفراد معينين . وعلى الرغم من الجهود التى بذلت من أجل تقليل أهميه التعليم الخاص من أجل إحكام السيطرة عليه ، فإن هذا التعليم كرس بالفعل الطابع الطبقي للتعليم ، ودعم الفوارق بين الطبقات الإجتماعيه ، ولا توجد صيفه مثلى تسمح لأن يتعايش التعليم الخاص بجوار التعليم الرسمى دون إهدار لمبدأ تكافؤ الفرص التعليميه (٥١) .

ويمقراطية التعليم.

إن وجود المدارس الخاصه يحد من الصفه التنافسيه للنظام التعليمى ،

ويشكل أداءه تعترض مجانية التعليم الفعلية ، من حيث أنها تفرض تمايزاً بين الطبقات الإجتماعية في الفرص التعليمية ، وتشكل أيضاً إحتيازاً تعليمياً للقادرين على حساب العاجزين مادياً . ولعله من الطريف أن نلاحظ أنه في فترة الستينات ومع ما تميزت به من حديث متكرر عن الاشتراكية وتكافؤ الفرص نجد أن التعليم الخاص وجانبه مدارس اللغات والتعليم الأجنبي قد توسع ولم ينكمش سواء من حيث أعداد الطلاب أو من حيث نسبتهم للمجموع الكلي . ففي الفترة من ٦٤ - ١٩٦٦ زادت نسبة القيد في المدارس الإعدادية الخاصة من ١١٧ ألفاً بنسبة ٢٨٪ إلى حوالي ١٧٧ ألفاً بنسبة ٣٠٪ ، وزادت المدارس الثانوية الخاصة من ٢٥ ألفاً بنسبة ١٧٪ إلى حوالي ٥٥ ألفاً بنسبة ٢٥,٥٪ (٥٢) . والجدول التالي رقم (١) يوضح تطور التعليم الخاص بمصروفات خلال الفترة من عام ٥٢ - ١٩٧٢ .

جدول رقم (١)

تطور التعليم الخاص بمصروفات (١٩٥٢ - ١٩٧٢) (٥٣)

عدد التلاميذ		نوعية التعليم
عام ١٩٧٢	عام ١٩٥٢	
١٩٤٥٤٤	٤٠٥٦٥٩	الإبتدائي
١٥٨٩٥٣	١٤٠٥٢٥	إعدادي عام ٥٣ - ١٩٥٤
٧١٢٧٠	٣٥٢٠٩	ثانوي عام
٤٦٥٦٥	—	ثانوي تجارى
٤٧١٣٣٢	٥٨١٣٩٣	الإجمالي

وأول ما يشد الإنتباه عند مراجعة الأرقام السابقة ، هو إنخفاض العدد الإجمالى للدارسين فى الأنواع المختلفة من التعليم بالمصروفات ، ولكن هذا الإنخفاض لا يعنى أن التعليم ذا المصروفات يفقد أهميته لصالح التعليم المجانى . وتفسير ذلك أن الإنخفاض يتركز أساساً فى التعليم الإبتدائى ، وهو التعليم الذى عرف توسعاً عظيماً على مستوى المدارس الرسمية : فقد إرتفع عدد المقيدين بالمدارس الإبتدائية الرسمية من ١٣٤٥٤٣ ، عام ١٩٥٢ إلى حوالى ٦٧٦٨١٠ ، عام ١٩٧٢ . ومعنى ذلك أن تضاعف أكبر من ثلاث مرات . ولهذا فإنكماش عدد الأطفال الذين يدرسون فى التعليم الإبتدائى لى المصروفات لا يعنى أكثر من إستيعاب التعليم الرسمى لنسبة كبيرة من الأطفال الذين كانوا لا يجنون فى الماضى فرصاً متاحه فى التعليم الرسمى .

ونلاحظ أن هناك زيادة كبيرة فى أعداد تلاميذ المدارس الثانوية العامة . وكما تدل الأرقام الواردة بالجدول تضاعف عدد هؤلاء التلاميذ مرتين تقريباً خلال عشرين عاماً وزيادة تلاميذ هذا النوع بالذات من التعليم لها دلالتها الخاصة ، لأنه المدخل الأساسى إلى التعليم الجامعى . ومعنى وجود تعليم ثانوى خاص بمصروفات مع وجود نظام للقبول بالتعليم الجامعى قائم على مجموع الدرجات ، يعنى تنافساً أكبر بين المتقدمين للتعليم الجامعى ، وبمعنى آخر تضيق الفرص المتاحة أمام المنتهين فى التعليم الثانوى ، لأنه سيصب لصالح المجاميع الأكبر ، وهذا ما يوفره التعليم الخاص والأجنبى ومدارس اللغات الأجنبية (٥٤) . وبذلك فإن هذا النوع من التعليم يعد إنتهاكاً وهدماً لمجانية التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية ، وتكريس طبقة التعليم فى ذات الوقت .

ب- لم يتوقف الأمر على التعليم الخاص ، بل أن التعليم الأجنبي ومدارس اللغات والجامعة الأمريكية شكلت إهداراً كبيراً لمبدأ تكافؤ الفرص ، وإن دواج النظام التعليمي وتمييزه من التفاوت الطبقي الذي تكرر في المجتمع المصري ، وكان أداء لضروب التكيف الإجتماعي وآليه من آليات السيطرة بالدرجة الأولى ، كما أنه أرسى قاعدة تجديد إنتاج التمايز الطبقي والفكري والإجتماعي بين النخبة السياسية والشعب ، وأمن قاعدة متينة لعزل الشعب نهائياً عن المعرفة كجزء من عملية تهميشة سياسياً ، أى خلق مجتمعين يضمن احتكار المعرفة من قبل أحدهما والهيمنة السياسية المطلقة على المجتمع الآخر .

ولقد كانت سلسلة الإجراءات والقوانين التي إتخذتها النخبة السياسية لمواجهة التعليم الأجنبي بدءاً من القانون رقم ٢٨ لعام ١٩٤٨ ، ومروراً بالقرار الوزاري رقم ١٠٠٢٦ لعام ١٩٥١ ، الخاص بتشكيل اللجنة الإستشارية لشئون المدارس الأجنبية والقانون رقم ٢١٠ لعام ١٩٥٣ فيما يخص تنظيم التعليم الإبتدائي وقانون تنظيم التعليم الثانوي رقم ٢١١ لعام ١٩٥٣ والقانون رقم ٥١٣ لعام ١٩٥٥ ، حاولت الدولة بهذه القوانين أن تشرف على المدارس الأجنبية والتعليم الأجنبي قبل تمصيرها عام ١٩٥٦ ، ولم تكن قد دخلت في صدام أكيد مع الرأسمالية المصرية التي رفضت التعاون معها منذ اللحظة الأولى ، وفضلت الإنتظار لإستجلاء الموقف .

ولقد كان للعنوان الثلاثي على مصر عام ١٩٥٦ أثر واضح ومباشر على التعليم الأجنبي ، ففي أعقاب هذا العنوان الذي شنته الرأسمالية العالمية على النظام الجديد في مصر صدرت جملة من التشريعات والإجراءات تجاه الأجانب ورأس المال الأجنبي ونشاط الأجانب في مصر ، وفي ذات الوقت إتخذ النظام الجديد عدة إجراءات في مواجهة الرأسمالية المصرية التي رفضت التعاون مع النظام الجديد ، وشهدت الفترة من عام ٥٧ - ١٩٦٢ محاولة الدولة السيطرة والهيمنة على الإقتصاد المصري ، ووجهت

الدولة أثر العنوان الثلاثى ضربه إلى المدارس الإنجليزية والفرنسية تحديداً ، حيث وضعت هذه المدارس والمعاهد والكليات غير الدينية تحت الحراسة العامة ، كإجراء تحفظى إستوجبه العنوان الثلاثى ، والغريب فى الأمر أن المدارس الدينية الأجنبية تركت على حالها ، وكذلك كل المدارس الأخرى غير الفرنسية والإنجليزية ، مما يؤكد أن تلك الضربة لم تكن موجهة تحديداً إلى التعليم الأجنبى ، بقدر ما كانت موجهة إلى المدارس الفرنسية والإنجليزية ، بمعنى أن النظام الجديد لم يحدد موقفه بالنسبة للتعليم الأجنبى ، ولو تصورنا عدم وجود العنوان ، لأمكننا أن نتصور أن المدارس الإنجليزية والفرنسية كانت ستظل على ما هى عليه (٥٥) .

لقد كانت المدارس الأجنبية عام ٥٧ - ١٩٥٨ ، تمثل إحدى عشرة دولة يدرس بها حوالى ٩٢٥٠٤ طالباً ، منهم ٣٨٧٨٤ طالب ، ٥٣٦٣٠ طالبة ، وكان عدد هذه المدارس حوالى ٢٠٦ . والجدول رقم (٢) يوضح تطور المدارس الأجنبية فى الفترة من ٥٧ - ١٩٦٧ .

جدول رقم (٢)

تطور التعليم الأجنبى فى مصر فى الفترة من ٥٧ - ١٩٦٧ (٥٦)

العام الدراسى	أنواع المدارس	عدد المدارس	عدد الطلبة	عدد الطالبات	الجملة
١٩٥٦-٥٥	١٠	٢٨٤	٤١٥١٣	٥٤٦١٠	٩٦١٢٤
١٩٥٨-٥٧	١١	٢٦٣	٣٨٨٧٤	٥٣٦٣٠	٩٢٥٠٤
١٩٦٠-٥٩	١٣	٢٤٧	٣٩٩١٨	٥٣٩١٦	٩٣٨٣٤
١٩٦٧-٦٦	١٤	١٤٩	٣٣٧٤٥	٤٥٤٥٣	٧٩١٩٨

وبقراءة الجدول السابق ، قراءة تربوية يتضح لنا ما يلي :

- على الرغم من أن هذه الفترة ، هي فترة الإستقلال الوطنى ، إلا أن أنواع المدارس كان فى إزدياد (بمعنى أن معدل الدول الأجنبية صاحبة المدارس تزداد يوماً بعد يوم) .

- أنه على الرغم من الإنخفاض الذى وصل إلى النصف فى عدد المدارس ، إلا أن عدد الطلاب ، لم ينخفض بنفس النسبة حيث كان عام ٥٥ - ١٩٥٦ حوالى ٩٦١٤٣ ألف طالب ، إنخفض إلى حوالى ٧٩١٩٨ .

- إن حجم المتخرفطين فى هذا التعليم ظل ثابتاً إلى حد ما تقريباً ، ولم يتأثر بما رفع من شعارات العداء للإستعمار والإمبريالية العالمية ومحاربة كل ما هو أجنبى والحياد الإيجابى والإستقلال الوطنى ، وظلت هذه المدارس تمارس دورها وتحقق أهدافها (ناهيك عن الجامعة الأمريكية ودورها المعروف) .

- أنه على أثر عنوان ١٩٥٦ تم تمصير المدارس بدل إلغائها وتحويلها إلى مدارس وطنية ، وإنهاء قضية التعليم الأجنبى ، ولكن منهج معالجة الامور فى الإقتصاد والسياسة إنعكس على التعليم ، وهولج الامر على إعتبار إنه مشروع إستثمارى يتم تمصيره وإدارته من قبل البرجوازية البيروقراطية ، لأنه كان يحقق لها ولأبنائها إمتيازها الذى تمتعت به خلال تلك الحقبة من تاريخ الوطن .

١٢ - لقد إرتبطت بنية التعليم - أى تنظيم مراحل ووسائل إنتقائه وكذلك مضمون التعليم وبرامجه - إرتباطاً شديداً بمستوى تطور تقسيم

العمل الإجتماعى والتقنى معاً . أى عندما إحتاجت السلطة السياسية بسبب ضعف التوسع الإقتصادى (وضعف وتيرة تطور تقسيم العمل التقنى) إلى الحد من سبل العناصر المعلومه والشعبية إلى الترقى فى المراكز العليا خلقت سلسلة من الإمتحانات والمراحل التى يحتاج عبورها إلى سنوات عديدة وصعوبات شديدة وذلك بهدف تثبيت همم هذه العناصر وإجبارها على الهبوط فى السلم الإجتماعى والإلتحاق المباشر بالمراكز الدنيا - أى بالطبقة العاملة - وبذلك إحتل أبناء الطبقات الوسطى والميسورة المراكز العليا والقيادية فى المجتمع . وفى عام ١٩٦٢ إحتل أبناء رجال الأعمال نسبة ٨, ٣٠٪ بالتعليم العالى و ٥, ٣٣٪ بالتعليم الثانوى . وإحتل أبناء المشتغلين بالمهن الحرة نسبة ٩, ٢٦٪ بالتعليم العالى ، ٧, ١٧٪ بالتعليم الثانوى ، وإحتل أبناء المشتغلين بالأعمال الكتابية نسبة ٧, ٢٪ بالتعليم العالى و ٠, ١٨٪ بالتعليم الثانوى ، كما إحتل أبناء المشتغلين بالأعمال الفنية نسبة ١, ٤٪ بالتعليم العالى و ٧, ١٢٪ بالتعليم الثانوى ، وإحتل أبناء المشتغلين بالوظائف الإدارية العليا نسبة ٩, ٣٪ بالتعليم العالى و ٠, ٨٪ بالتعليم الثانوى وإحتل أبناء المشتغلين بالأعمال اليدوية نسبة ٤, ١٪ بالتعليم العالى و ٨, ٢٪ بالتعليم الثانوى (٥٧) . ولقد كان ذلك فى أعقاب إقرار المجانية بالتعليم العالى وتعميم المجانية لشرائح وفئات كبيرة من أبناء الطبقات الوسطى والصغيرة .

والدراسات التى أجريت حول معرفة مهن أبناء طلاب الجامعات - جامعة القاهرة والأزهر - وضحت بجلاء تدنى نسبة أبناء العمال والفلاحين ، وفى عام ١٩٦٦ ، كانت نسبة أبناء المهنيين بجامعة القاهرة حوالى ٢, ٣٣٪ و ٩, ١٧٪ بجامعة الأزهر ، وبلغت نسبتهم إلى جملة السكان حوالى ٧, ٣٪ . وكانت نسبة أبناء صغار الموظفين والكتبه ٢٣٪ بجامعة القاهرة و ٨, ١٪ بجامعة الأزهر ، وبلغت نسبتهم إلى جملة السكان حوالى ٨, ٣ وكانت نسبة

أبناء ملاك الأراضي وأصحاب المشروعات الحرة ٣, ٢٩٪ بجامعة القاهرة و ٦, ١٩٪ بجامعة الأزهر وبلغت نسبتهم إلى مجموع السكان ١, ٨٪ وكانت نسبة أبناء العمال ٦, ٥٪ بجامعة القاهرة و ٧, ٧٪ بجامعة الأزهر وبلغت نسبتهم إلى جملة السكان ٣, ٧٨٪ ، وكانت نسبة أبناء الفلاحين ٨, ٥٪ بجامعة القاهرة و ٥, ٤٥٪ بجامعة الأزهر وبلغت نسبتهم إلى جملة السكان ٣, ٥٤٪ (٥٨) .

وتلك الأرقام تعرى الواقع بجلء ، حيث بلغت نسبة أبناء العمال والفلاحين حوالى ١١٪ بجامعة القاهرة ، فى مجتمع العمال والفلاحين ، وبلغت نسبة أبناء الفلاحين بجامعة الأزهر ٥, ٤٥٪ وذلك لما للأزهر من مكانة دينية وأخلاقية وإعتماد الدخول فيه إلى الثانوية الأزهرية ، التى تركز على العلوم الدينية : ومن هنا فإن تكافؤ الفرص فى علاقته بالأصل الإجتماعى ، أبرز تقدم أبناء الطبقات الميسورة فى التعليم العالى والنظرى ، وبقاء أبناء الطبقات المعدومة والفقيرة فى التعليم الفنى المغلق .

إن إعتماد الإمتحانات كأدوات للفرز الإجتماعى والتصنيف لغير القادرين على مواصلة التعليم ، كان خطأ فادحاً أيديولوجياً وتربوياً ، لأن تلك الإمتحانات اعتبرت القدرات التعليمية والتحصيلية عملية وراثية لا تتأثر بالوضع الإجتماعى أو البيئة التطبيقية . ولقد إعتمدت على الإختبارات اللفظية والمقاييس التى ثبت فشلها وإنحيازها الطبقي منذ منتصف الأربعينات . ولعل أهم جهد فى هذا الإتجاه هو ما حاولته « مجموعة شيكاغو » التى نشرت نتائج عملها عام ١٩٥١ ، فى مطلع الخمسينات مع بداية النظام الجديد فى كتابها Intelligence & Cultural Differences بخصوص إبتكار إختبارات أكثر حيادية لا تتأثر نتائجها بالأصل الإجتماعى ، ونعرض لأهم تلك النتائج فيما يلى (٥٩) :

- توجد علاقة وثيقة بين نسبة الذكاء والأصل الإجتماعى للطفل ، فكما يرتفع مستوى الأسره الإجتماعى ، كلما زاد إحتمال حصوله على معدل ذكاء أكبر ، وهذا الإرتباط ملاحظ أيضاً فى جزئيات الإختبارات المطبقة وليس فقط فى نتيجة الإختبار ككل .

- الفروق بين الفئات الإجتماعية أكثر وضوحاً فى نتائج الإختبارات اللفظية منها فى الإختبارات التى تحتوى على رسوم وصور وأشكال هندسية . كذلك النتائج التى تتضمنها الإختبارات تكون أكثر قدره على التفرقة بين الفئات ، كلما جاءت مرتبطة بالمعارف المدرسية أو إستعيرت من الكتب أو عبرت عن خبرات مألوفة بشكل أكبر للفئات العليا والمتوسطة عنه للفئات الدنيا .

من هذه النتائج يتضح زيف التأكيدات الأيديولوجية التى تقحم الوراثة ، لتجعل الفروق بين معدلات ذكاء الأفراد أمراً حتمياً : كيف تكون هناك وراثة فى قدرة تنقيد لدى الفرد الواحد بمرور الزمن ، كما تتغير إذا ما غير بيئته الإجتماعية . إن ما تقيسه إختبارات الذكاء ليس شيئاً فردياً ، كما رأينا ، وإنما هو أثر البيئة الإجتماعية التى يعيش فيها الفرد . ومن يهتمون بنتائج الأبحاث التى تؤكد إنحياز الإختبارات والإمتحانات يهدفون إلى تكريس الأوضاع الإجتماعية والطبقية القائمة ، خدمة لمصالح المستفيدين من بقائها على حالها .

ولذلك فإنه كان إعتداد الإختبارات كأداة لتصنيف الطلاب وإنتقالهم من مرحلة إلى أخرى لم يكن أمراً موضوعياً ولا مقبولاً ، من النخبة السياسية التى إدعت الثورية والجزرية لمصالح الكادحين . أن ما تم كان ضد مصالح الفقراء والكادحين بالدرجة الأولى ولقد أخل بديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية ، لأنه أدى إلى ظهور - ظاهرة الدروس

الخصوصية - مدارس موازية كمعين للميسورين للتعويض عن قدراتهم العقلية المحدودة ، بقدراتهم المادية اللامحدودة .

إن بقاء الفقر والبطالة والإغتراب ، شكل وعياً وأثار إدراكاً واضحاً بأن التوسع والإصلاح التربوي الواسع النطاق الذي تم في الخمسينات والستينات لم يأت بالخير الذي بشر به أصحاب نظرية التوازن ، ولم يحقق النتائج التي عولت عليه ، لقد إصطدمت تطلعات الجماهير فلم يحقق الإصلاح التربوي لا عدلاً اجتماعياً ولا إصلاحاً إقتصادياً جذرياً ، وكان ذلك أكبر تحدى واجه سيادة نظرية التوازن والأيديولوجيا السائدة ، لأنه لم يصاحب كل هذه التوسعات والتطورات إعادة صياغة أساسية لأهداف التعليم ، ولا أى إزدهار للنظرية فى التعليم ، بل لعل الإحساس بأزمة ما فى التعليم خصوصاً الجامعى بدأ بالفعل فى أواخر الستينات وربما كان الدليل على ذلك المؤتمرات التى عقدت بالجامعات فى عام ٦٦ - ١٩٦٧ والتى عبرت عن أزمة العزلة بين الجامعة والثورة ، بل بين الجامعه والمشروع الوطنى للتنمية (٦٠) .

والحقيقة أنه خلف التوسع فى التعليم فى المرحلة « الناصرية » كان هناك ضغطان ، ضغط الطبقات الشعبية لمزيد من المعرفة ومزيد من الحراك الإجتماعى من خلال التعليم ، وضغط إحتياجات المشروع الوطنى للتنمية ومواجهة إسرائيل ؛ ومع ذلك ظلت سياسة التفريغ المبكر (إلى تعليم مهنى وثانوى عام يقود إلى الجامعة) والنظرة المهينة الضيقة الأفق من السياسة السائدة ، وما زالت حتى اليوم تمثل سمتين أساسيتين للتعليم فى مصر .

وهو ما مثل عقبة أمام إحتياجات المشروع الوطنى وصبغ التعليم الجامعى فى معظمه بالطابع المحافظ غير الإبتكارى وحرمه من آفاق البحث فى مجالات التزاوج بين تخصصات غير تقليدية عتيده تشاهدها فى بلدان أخرى مماثلة .

١٣ - وعليه صعيد المناهج الدراسية، تبلورت وتجسدت أيديولوجية النظام السياسى. وتدعمت نظرية « التوازن » في مواجهة « الصراع » فالمناهج والمقررات الدراسية تعد الصورة الاجرائية والتنفيذية للمشروع الفكرى العام للتعليم وكذلك تعد الإطار النظرى له. والشيء الملفت للنظر هو إخفاق وقشل المقررات الدراسية والمناهج في التخدم علي المشروع الفكرى. ونحن هنا لانستطيع أن نتحدث عن مضمون المناهج الدراسية برمتها ، لأن المناهج تحوى الخبرات والنشاط المصاحب للعلية التعليمية . والتفاعل الحادث بين طرفى عملية التعليم داخل جدران المدرسة وخارجها ، وكذلك الوسائل والمعينات التدريسية وغيرها .. ولذا فسوف يقتصر الحديث حول مضمون بعض المقررات الدراسية، والتي يتجلى فيها الموقف الأيديولوجى بوضوح تام، وهى مقررات الدراسات الانسانية والاجتماعية كالمواد الاجتماعية والتربية الوطنية والدراسات الفلسفية والاجتماعية والنفسية لأنها وهاء أيديولوجى لجمال الافكار والتوجيهات السياسية والاجتماعية للنظام السياسى.

فلو تصفحنا الكتب الخاصة بالتاريخ والجغرافيا ، وهى لها مالهها من دور فعال في هذا الجانب ، وجدنا أنها كانت تسقط تماماً كل ما يتصل بالتاريخ العربى الحديث إضعافاً لمقومات الوعى بالوحدة العربية والتقليل من شأن حركة النضال الوطنى ضد قوى الرجعية والاستبداد إيهاماً للطلاب بأن العدو الحقيقى هو الاستعمار الخارجى فقط، وليس أيضاً تلك القوى المرتبطة به في الداخل والتي تخدم علي مصالحه من خلال تحقيق مصالحها هي في داخل الوطن.

وفي الخمسينات شهدت مناهج التعليم الثانوى مقررأ جديداً باسم « المجتمع المصرى » كان الهدف منه تدريب الطلاب علي عملية البحث والتفكير العلمى والتحليل لجوانب ومشكلات المجتمع بطريقة علمية دقيقة ، ثم تحوات

تحت وطاء المد القومي في أواخر الخمسينات الى ماسمى بـ « المجتمع العربي » . وكان الشكل الخارجى لاغبار عليه من حيث ربط تفكير الطالب المصرى بمقومات الامة العربية، لكن هذا المقرر كان مع الاسف الشديد إيذاناً بتحول خاطيء علي طريقة التنشئة السياسية والقومية، فقد بدأ مفهوم « التلقين » و « الدعاية » و « الاعلام » يغلب ويسود بعيداً عن المنهجية العلمية والدراسة الحقيقية لمقومات المجتمع وأسس ومشكلاته (٦١).

لقد فهم رجال التربية ، القائمون على المواعة بين توجهات النظام السياسى، ومحتوى المقررات الدراسية « التربية القومية » عكس مايدل عليه أسمها، اذ من الواضح إنها تهدف إلى التكوين والتنشئة التى تتفق والمجتمع كله، لكنها أخذت على إنها تربية « رسمية - حكومية » الهدف منها تبرير سياسة الحكومة وقراراتها ، غير مدركين الفرق الواضح بين مهمة أجهزة الاعلام وبين مهمة المؤسسة التعليمية. ومن هنا فقد تحولت محتويات تلك المادة الي بوق للدفاع عن النظام السياسى، وتبرير سياسته الداخلية والخارجية.

ثم تحولت دراسة « المجتمع العربى » الي ماسمى بـ « التربية القومية » فأصبح الطلاب ينظرون اليها بالكثير من الاستهزاء والاستخفاف، لأنها لم تخرج عما تقدمه نشرات الاخبار فى وسائل الاعلام المختلفة، وما يذاع حولها من تعليقات رسمية، وفقد المعلمون حماسهم بتدريسها. وزاد الطين بلة أن أخرج هذا المقرر من دائرة المقررات التى يمتحن فيها الطلاب. فينجحون أو يرسبون وكذلك أخرج من دائرة « المجموع الكلى » للدرجات النهائية، وفى ظل نظام التعليم المصرى وسياسته ، الذى يقتصر فيه التقييم علي نتيجة امتحان آخر العام وما يحصل عليه الطالب من مجموع ، سقط هذا المقرر من دائرة الاهتمام تماماً سواء من جهة الطلاب أو المعلمين أو أولياء الامور، وأصبحت الحصص المخصصة له هدرأ حقيقياً واستنزافاً

للجهد والوقت. (٦٢).

والعمل أخطر ما يتصل بهذا من نتائج أن ذلك المجال الذي ينبغي أن يسمع فيه الطلاب ما يتصل بهموم وطنهم ومشكلاته ونظمه وأهدافه وأيديولوجيته، هو مجال اللعب والتزييف، وهكذا تلتقي الأجيال الجديدة بوطنها في سنواتهم الأولى في مناخ بعيد عن الاحترام والتقدير.

وفي تقرير « اللجنة الوزارية للقوى العاملة » عن سياسة التعليم والصادر عام ١٩٦٥ - (ص ٣٣) ، جاء فيه ، فيما يتعلق بتطوير المناهج الدراسية : « ترى اللجنة ضرورة الاهتمام بتطوير المناهج علي كافة مستويات التعليم، بحيث ترتبط بواقع المجتمع واتجاهاته، وأهدافه الجديدة. وفي هذا الشأن تؤكد اللجنة أهمية العناية بالتربية الدينية، بوصفها أحد المقومات الأساسية للسلوك الفردي والتماسك الاجتماعي ... وتوصي بتطوير أساليب دراسة الدين بما ييسر تفسيره وتبسيط أصوله ، ليساير النمو العقلي للتلاميذ في مختلف مراحل التعليم .. !! » وهنا نجد أن اللجنة لم تجد إلا مدخل التربية الدينية لتعديل السلوك الفردي والاجتماعي وأخيراً تقرر اللجنة بأن تتضمن البرامج الخاصة بالتربية الاجتماعية والرياضية ، تربية السلوك الاشتراكي .. ؟! والذي غاب علي اللجنة الوزارية وعلى جهات الاختصاص كيف سيتم تربية السلوك الاشتراكي؟ هل من خلال مقولات نظرية إنشائية فقط ؟ أم من خلال واقع فعلي يعيشه الطالب، ويرى فيه ضرورة التمسك بالسلوك الاشتراكي إن وجد ؟!

وفي التعليم الجامعي أكدت اللجنة أهمية العناية بالدراسات الاشتراكية وتأصيلها، مع ربط مشاكل المجتمع بالحلول الاشتراكية - الميثاقية - . وأجراء الدراسات التحليلية المقارنة مع سائر الانظمة الأخرى لبيان أهمية التطبيق الاشتراكي، واعتبار هذه الدراسات أساسية في سائر الكليات الجامعية . بعد ذلك خرجت أيضا المقررات الدراسية الانشائية، التي

تحدثت عن القومية والاشتراكية، واشتراكية الاسلام .. وأصبحت بديل موازي لدروس اعداد القاده والكوادر فى الاتحاد الاشتراكي، وتركزت في الجانب الدعائى والاعلامى .. ولم تستطع أن تتغذ الي عقول الطلاب أو وعيهم .. وفى المقابل ايضا وعلى أرض الواقع، لم يسمح في مقرر ماده « التاريخ » لطلاب الصف الاول الثانوى فى عام ١٩٦٧، بتدريس الثورة الروسية، في حين أقتصرت المقرر علي دراسة الثورة الامريكية والثورة الفرنسية، وتم استبعاد تدريس الثورة الروسية بقرار وزاري، في حين اكدت أهداف ماده التاريخ للصف الاول الثانوي، أن الهدف من ذلك المقرر توعية الطلاب بحركات التحرر العالمية وكيفية ثورة الشعوب علي سلطة حكم الفرد المطلق، ومقاومة الطغيان. ومن هنا لم يسمح الا بتدريس الثورة الفرنسية والامريكية، وتم استبعاد الثورة الروسية في عام ١٩٦٧ وفي وقت كان الاتحاد السوفيتى يقف الي جانب مصر وشعوب العالم الثالث بكل قوة وعزم. وكانت العلاقات المصرية السوفيتية في أحسن أحوالها ٩١.

وفي عام ١٩٧٠ ، ثم تعديل المناهج الدراسية مرة أخرى، فى المراحل التعليمية المختلفة، وتم اضافة مادة « الاعداد القومي » لطلاب المرحلة الثانوية بأنواعها - وكانت بديلاً عن مقرر « التربية العسكرية » الذى أُلغى لأسباب غير مفهومة، فى أعقاب هزيمة يونيو ١٩٦٧ ، ولقد حوى المقرر الجديد علي أربعة أقسام هى: (٦٣)

- موضوعات تساهم في تعبئة التلاميذ بتعبئة سياسية.

- موضوعات خاصة بالدفاع المدني.

- بعض جوانب حركة الكشف والارشاد.

- بعض مشروعات خدمة البيئة.

وتصدرت أهداف هذا المقرر العبارة التالية : « نظراً لظروف المعركة

التي تخوضها الأمة العربية - لاحظ أن هذا الكلام يأتى عام ١٩٧٠ - ودعما

للجبهة الداخلية، واستعداداً لازالة آثار العدوان وتطهير أرض الوطن. قام المعينون بوزارة التربية والتعليم بوضع منهج « الاعداد القومي » لطلاب المرحلة الثانوية باتواعها ودر المعلمين والمعلمات بهدف توعية الطلاب بالقضية الفلسطينية وأبعاد المعركة القادمة ومعرفة الدور الذي ينبغي أن يقوم به المواطن فيها مثل اعمال الدفاع المدني والتمريض والاسعاف والتدريبات الكشفية والارشادية وغيرها .. ».

ونحن نعتقد أن تقرير هذه المادة لم يكن لظروف المعركة أو غيرها، إنما هو مجرد ملء الفراغ الذي نشأ بالغاء مادة « التربية العسكرية »، وإلا فلماذا لم تقرر هذه المادة من قبل ؟ والمعركة التي بيننا وبين العدو الصهيوني لم تنشأ منذ عام ١٩٦٧ فقط، إنما هي حلقة من حلقات الصراع العربي الاسرائيلي، وتحدى القوى الامبريالية بقيادة الولايات المتحدة الامريكية، للقوى التحررية في مصر و العالم الثالث الساعى نحو إيجاد مكان له تحت الشمس.

ويتضح لنا هنا ، منطق الايديولوجيا الرسمية في برامجاتها النقية، فهي تلغى مادة « التربية العسكرية » عقب هزيمة يونيو ١٩٦٧. ولاتفسير لذلك، سوى الخوف من تجيش الشعب وتسليحه وتوعيته بأبعاد المعركة داخلياً وخارجياً، ومن هنا فإن تلك الايديولوجيا لجأت الي مثل تلك الوصفات التربوية التي يعدها أيديولوجوا النظام في المطبخ التربوي ، في التصدي لتنشئة واعاد جيل قادر علي المشاركة في قضايا وطنه ، والمساهمة في تحريره واستقلاله .. إن الوسطية هنا فلسفة وسلوك، خوف من تسليح الشعب وخلق مقاومة شعبية حقيقية، والاكتفاء بتسليحه ببعض الأفراد اللغوية واللفظية الدعائية ، والتي لاتعدو أن تكون تعليقاً علي نشرات الاخبار ، التي ملها المواطن ليل نهار.

ويجدر بنا أن نختم هذا الجزء بالقصة الشهيرة التي وقعت أحداثها

عقب تجديد المحتوى لمقرر مادة « الفلسفة » لطلاب الثانوية العامة عام ١٩٦٩. وذلك لكي يتمشى المحتوى الجديد مع الميثاق، وبحيث تتفق مادته « الفلسفة » مع اتجاهاته والفلسفة التي تضمنها، وبحيث تعالج نواحي القصور في مناهج « الفلسفة » السابقة علي هذا المنهج الجديد.

تبدأ القصة عندما أعلنت وزارة التربية والتعليم عن حاجتها الى كتاب في « الفلسفة » يصلح لطلاب الصف الثالث في التعليم الثانوي العام. ووقع الاختيار على كتاب الدكتور سعيد اسماعيل علي ، الذي إجتاز المسابقة المقرره لذلك بنجاح بعد إعتداد الكتاب من اللجان الفنية والمختصة في تفتيش الفلسفة بوزارة التربية والتعليم. ووفق المواصفات المحددة التي أقرتها الوزارة ومن بينها ضرورة التعرض لأراء الفلاسفة الماديين والمثاليين والبراجماتين أثناء مناقشة قضية العلاقة بين الفكر والواقع، والجبر والاختيار ، والفرد والمجتمع، والفلسفة وصلتها بالحياه والمجتمع. وذلك الي جانب توضيح موقف الميثاق من كل تلك القضايا السابقة. ولقد تم تأليف الكتاب في ضوء المعايير السابقة، وأجيز وطبع ووزع علي المدارس الثانوية داخل مصر والاردن والصومال، وبدأ الطلاب في دراسته فعلا.

ثم تقدم أحد المفتشين العموم بالوزارة وعضو لجنة التعليم بالاتحاد الاشتراكي العربي. والمسئول عن تفتيش مادته « المجتمع العربي » بتقرير يطن فيه بعدم صلاحية بعض فصول الكتاب، وهي الفصول التي تعالج مشكلة الحرية ، والعلاقة بين الفكر والواقع وأراء الفلاسفة الماديين والوجوديين والبراجماتين بصدها، ويّزعم أن هذه الفصول والمعالجة التي تمت فيها لا تتفق مع فلسفتنا القومية - الميثاقية - وأن دراسة المذاهب لاتلائم مع أيديولوجيتنا ، لأننا لاتتفق فكريا مع الفلسفة الوجودية والبراجماتيه والماركسية ؟! ، ويطالب بخذف هذه الفصول من الكتاب، ولكنه كاف كريما الى جد انه لم يطالب بمحاكمة المؤلف - د. سعيد اسماعيل علي -

وذلك علي الرغم من موافقه بعض أساتذة الجامعة المشهود لهم بالكفاءة الفلسفية والعلمية والمعروف عنهم الاختلافات في النزعات الفكرية والانتماآت الفلسفية ، مثل د. زكي نجيب محمود ود. فؤاد زكريا - وبعض مفتشي الفلسفة في وزارة التربية والتعليم مثل الاستاذ اسكندر بشارة الذين أقرأوا الكتاب بعد قراءته وفحصه.

وعلي الرغم من ذلك، فقد صدر القرار الوزاري الي جميع مدارس الجمهورية العربية المتحدة بحذف هذه الفصول والاجزاء من الكتاب بصرف النظر عن آراء أساتذة الجامعة، وبصرف النظر عن آراء مدرسي الفلسفة في الوزارة ، وبصرف النظر أيضا عن المنهج العلمي والضرورة الموضوعية ، والاتساق مع أوليات الفهم البسيط لروح العصر. وتم تحويل الكتاب الى اللجنة المركزية للاتحاد الاشتراكي لتتظر في أمره ، علي الرغم من أن الوزارة قد أصدرت حكمها قبل أن تصدر اللجنة المركزية حكمها.(٦٤)

ولاشك أن تلك القصة والزخم الاعلامي الذي صاحبها عام ١٩٧٠، يعد دليلاً علي أن التعليم ليس مسألة فنية، بل هو قضية سياسية بالدرجة الاولى. ويعد كذلك برهاناً علي أن النظام السياسي كان نظاماً يدافع عن أيديولوجية وسطية، لاجزية. فيها، فهو مع الاتحاد السوفيتي سياسياً، وضد تدريس الثورة الروسية، وضد تدريس الماركسية ، التي تقوم الجامعة الامريكية المتربة في ميدان التحرير بوسط البلد بتدريسها، وهو ضد امريكا، وضد تدريس البراجماتية، والوجودية، هو فقط مع تبرير ولوى الحقائق لكي تكون المعارف كلها معارف ميثاقية ١٠٠٪. أنه في الوسط الذي يدعو فيه الي الانفتاح علي العالم الخارجى علي صعيد الفكر والثقافة ، لكي نواكب روح العصر، يحرم طلابنا من حق التعرف عن الاتجاهات الفلسفية المعاصرة .. وذلك لانه اختزل القضايا الفكرية الكونية في الميثاق .. لذلك كانت المناهج الدراسية ومحتوى المقررات الدراسية تجسيدا عن تلك الايديولوجية السائدة

.. ولا يسمح بالخروج عنها .

لقد لعبت نظرية التوازن في الحقبة الناصرية في مجال التعليم وسياسته دوراً أيديولوجياً في تعزيز هيمنة النخبة السياسية وتعمية وعى الناس حول حقيقة وجود الأشياء فالقول بأن التربية أداة موضوعية لتصنيف الناس وإتقانهم حسب مهاراتهم المعرفية ، قول سيترتب عليه نتيجة أيديولوجية مؤداها : أن نجاح الفرد في المجتمع أو فشله مرهون بنجاحه أو فشله في التعليم . وذلك القول ينطوى على قوة إقناعية زائفة للمواطن بأن شكل المجتمع وبنية النظام الإجتماعي الذي يعيش فيه بريئة تماماً من أي فشل يتعرض له : فالفشل إنما سيكون فشله هو نفسه ، في إقتناص الفرصة المتكافئة التي تولدت له في المدرسة . والقول : بأن المعرفة التي تقدم في المدرسة تؤثر في رفع المستوى الإقتصادي للفرد والمجتمع ، هو نمط من أنماط الأيديولوجيا التي تزيّف الوعى الإجتماعي على مستوى الفرد والمجتمع . ذلك أنه سيترتب على هذا القول نتيجة مغلوطّة مؤداها : أن مشكلة الفقر التي تعاني منها الطبقات الشعبية والمعدومة في المجتمع هي مشكلة فقر في إمتلاك المعرفة ، وليست مشكلة إستغلال إقتصادي تعاني منه هذه الطبقات (٦٥) . من قهر الطبقات العليا لها في تحالفها مع غيرها من الطبقات المستغلة أو في إرتباطها بنظام إقتصادي محلي أو عالمي يكرس الإستغلال وقهر الطبقات المعدومة

وبذلك لم يكن إخفاق المشروع الناصري ، إلا تعبيراً عن إخفاق نظرية التوازن ، ولجعل البرجوازية الصغيرة في إنحياز مهامها الوطنية ، ولقد انعكس ذلك على ساحة العمل التربوي والتعليمي وأدى بشكل طبيعي إلى مزود من التدهور ومزبد من التناقض الطبقي ، وتكريساً للتعبية للنظام الرأسمالي العالمي في المرحلة التالية .

الهوامش والمصادر

١ - من تلك الشخصيات التي ظلت في مواقع القيادة طوال الحقبة الناصرية والساداتية ولكن : الدكتور عبد القادر حاتم ، الدكتور فؤاد محي الدين ، يوسف السباعي ، محمد حسنين هيكل ، سيد مرعي ، المهندس محمود فوزي رئيس الهيئة العامة للتعاونيات ، عبد الحميد غازي ، أمين الفلاحين في الإتحاد الاشتراكي ، وعضو بارز في حزب الأحرار الآن .

٢ - ماركس وإنجاز ، الأيديولوجيا الألمانية ، ترجمة فؤاد أيوب (دمشق ، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي ، ١٩٧٦) ،

ص ٤١ - ٥٠ .

٣ - إستقال يوسف صديق مبكراً في عام ١٩٥٣ ، وخالد محي الدين عقب أزمة مارس ١٩٥٤ وهم من حركة اليسار المصري ، وكمال الدين حسين ، وعبد اللطيف البغدادي بعد قوانين يوليو ١٩٦١ ، وهم من حركة اليمين ، وكان لهم موقف ضد توجهات عبد الناصر في مرحلته الراكدة بعد عام ١٩٦١ .

٤ - السيد يس ، " التوازن الطبقى في فكر النخبة السياسية : بين الإدراك والممارسة " في مصر من الثورة إلى البرودة (بيروت ، دار الطليعة ١٩٨١) ، ص ٦١ .

٥ - حول نظرية التوازن والصراع الإجتماعي راجع :

- السيد يس ، " الصراع والتوازن في النظرية الإجتماعية " مجلة

الفكر المعاصر ، العدد ٨٠ أكتوبر ، ١٩٧١ .

- السيد يس ، " أيديولوجية التوازن الإجتماعي ، وحقيقة الصراع

الطبقى في البلاد النامية " مجلة الآداب البيروتية ،

العدد ٧ يوليو ١٩٧٢ .

- السيد يس ، " السلطة بين الصفوة والجمامير " مجلة الكاتب ، عدد

١ يوليو وأغسطس ١٩٧٢ .

- ٦ - جمال مجدى حسين ، ثورة يوليو ، ولعبة التوازن الطبقي (القاهرة ، دار الثقافة للنشر ، ١٩٧٨ ، ص ٩٥ .
- ٧ - المرجع السابق ، ص ٩٦ .
- ٨ - أحمد حمروش ، مجتمع عبد الناصر ، (بيروت ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، ١٩٧٥) ، ص ٢٥٦ .
- ٩ - غالى شكرى ، " مدخل تمهيدى إلى الفكر الناصرى " ، فى مصر من الثورة إلى الردة ، مرجع سابق ، ص ٣٢ .
- ١٠ - شبل بدران ، الثورة والتعليم ، (الاسكندرية ، دار المعارف ، ١٩٨٥) ، ص ص ٤٢ - ٧٦ .
- ١١ - جريدة الاهرام ، عدد ٢٦ يناير عام ١٩٥٤ (من تصريح للسيد صلاح سالم وزير الإرشاد القومى) .
- ١٢ - جريدة الاهرام ، عدد ١٥ ديسمبر عام ١٩٥٤ (من تصريح للدكتور عبد المنعم القيسونى وزير الخزانة) .
- ١٣ - جريدة الاهرام ، عدد ٢٦ أغسطس عام ١٩٦١ .
- ١٤ - محمود متولى ، الأصول التاريخية للرأسمالية المصريه وتطورها (القاهرة ، الهيئة العامة للكتاب ، ١٩٧٤) ، ص ٢٨٦ .
- ١٥ - سيد مرمى ، الإصلاح الزراعى ، تاريخاً وفلسفه ومنهاجاً (القاهرة - الشركة العربية للتوزيع والنشر ، ١٩٧٥) ، ص ص ٢٠٠ - ٢٠٥ .
- ١٦ - شبل بدران ، الثورة والتعليم ، مرجع سابق ، ص ٦٣ .

O' Brien, Patric, **The Revolution in Egypt's Economics - ١٧**
System, (London, Oxford Uni., 1966) pp. 240 - 242 .

١٨- محمود عبد الفضيل ، **التحولات الاقتصادية والإجتماعية في الريف
المصري - ١٩٥٢ - ١٩٧٠** (القاهرة ، الهيئة العامة
للكتاب ، ١٩٧٨) ، ص ٢٠ .

١٩- فؤاد مرسى ، **هذا الإنفتاح الإقتصادي (القاهرة ، دار الثقافة
الجديدة - ١٩٧٧)** ، ص ١٢٢ .

M. Abdel Fadil, **Development income distribution and
social change in Rural Egypt, (London
Combridge Uni. 1975), PP. 40-62 .**

٢١- فتحى عبد الفتاح ، **الناصرية وتجربة الثورة من أعلى - المسألة الزراعية -
(القاهرة - دار الفكر للدراسات والنشر ، ١٩٨٧ ، ١٩٨٧)** ،
ص ص ١٣١ - ١٣٢ .

٢٢- شيل بدران ، **« التعليم في القرية المصرية » دراسة إستطلاعية حول نوعية
التعليم والفرصة التعليمية والوضع الطبقي - (مجلة
التربية المعاصرة ، العدد السابع ، سبتمبر ١٩٨٧)** ؛
ص ص ٥٤ - ٥٥ .

خطابه في ١٩ يوليو عام ١٩٥٤ .

٢٣- جمال عبد الناصر ، **« تطور الأيديولوجيا الرسمية في مصر : الديمقراطية
الإشتراكية » في مصر من الثورة إلى الردة ، مرجع سابق ،**
ص ص ٥٢ - ٥٥ .

- Hisham, Sharabi; " Nationalism and Revolution in the Arab World, (N.J.D. Van Nastrand Com . I.N.C. 1966), PP. 88 - 92 . -٢٥
- K. Manhiem, "Essay on sociology and psychology, (London, 1953), PP. 256 - 258 . -٢٦
- A. Larawi, The Crisis of Arab Intellectuals, (Berkely, Uni. of California Press, 1976) PP. 101-105 . -٢٧
- ٢٨ - برهان غليون ، مجتمع النخبه (بيروت ، معهد الإنماء العربي ، ١٩٨٦) ، ص ١٥٣ .
- ٢٩ - المرجع السابق ، ص ٢٠ .
- Dale Johnson , Middle Classes in Dependent Countries, (Beverly Hills, Sage publication, 1980), PP. 100 - 120 , -٢٠

- ٣١ - عمرو محي الدين ، " إشتراكية الدولة والنمو الإقتصادي " ، في مصر من الثورة إلى الردء - مرجع سابق ، ص ١٠٣ .
- ٣٢ - لويس عوض ، " أئمة الناصرية السبعة (القاهرة ، مكتبة مدبولي ، ١٩٨٧) ص ١٤٤ - ١٤٥ .
- ٣٣ - المرجع السابق ، ص ١٦٨ - ١٦٩ .
- ٣٤ - لمزيد من التفاصيل " حول قضية الطبقة الجديدة في مصر " ، مجلة الطلبة ، راجع : - عادل غنيم ، (القاهرة ، فبراير ١٩٦٨) .
- ملاحظات حول تطور العلاقات الإقتصادية والطبقية في
- عادل غنيم ، " الريف " - مجلة الطلبة ، (القاهرة ، سبتمبر ، ١٩٦٦)
- رفعت السميد ، " الطبقة الوسطى و دورها في المجتمع المصري " مجلة الطلبة ، ١٩٦٦ .
- شريف حتاتة ، " تحولات عصرية في الطبقات الإجتماعية " ، مجلة الكاتب ، ١٩٧٠ .
- غالى شكرى ، " التحليل الإجتماعى لظاهرة البيجوازية الصغيره في مصر ، مجلة الطريق اللبنانى ، عدد يناير ١٩٧٠ .
- ٣٥ - غالى شكرى ، النهضة والسقوط في الفكر المصري الحديث ، (بيروت - الدار العربية للكتاب ، ١٩٨٣) ، ص ١٢١ - ١٢٦ .

٣٦ - لقد دار نقاش فى سجون ومعتقلات مصر بين عامى ٦٠ - ١٩٦٤ ، فى صفوف الشيوعيين المصريين حول تقرير الرفيقين " فريد " و " عاصم " (وهما إسمان مستعاران فى ذلك الوقت لقائدين ماركسيين هما : محمود أمين العالم وإسماعيل صبرى عبد الله) ، وردت فيه عبارة حول الطبيعة الإجتماعية للبرجوازية الصغيرة ، وهل هى أدنى شرائح الطبقة الوسطى ، أم أنها طبقة كاملة بذاتها ؟ ولقد أثبت كاتبا التقرير إنهما مختلفان حول هذه النقطة ، كما أن الحوار قد إمتد حول طبيعة السلطة السياسية فى مصر ، وذهبت آراء وإتجاهات إنها تتحول فى الإتجاه الإشتراكى ، وكانوا هم المؤيدين لخل الحزب والإنخراط السريع - والهرولة - فى صفوف النظام - الإتحاد الإشتراكى - وشكلوا فئة للتخطيط للنظام السياسى فى تلك الفترة وطرحوا مقولات حول التطور اللاراسمالى ... وذهب الفريق الأكثر راديكاليه ومبدأيه إلى أن هناك طبقة جديدة تشكلت وورثت الراسمالية الكبيره بحكم تملكها السلطة ، وهى طبقة " البرجوازية البيروقراطية " التى تملك السلطة وتحصل على فائض القيمة فى شكل رواتب وإمتيازات ، ولقد كان نتيجة الحوارات والمدخلات التى تمت فى معتقلات سلطة يوليو فرصه للرفاق للتحاور والتقييم حول كثير من القضايا والمستجدات التى تعرضت لها المقولات الماركسية .

٣٧ - ميشيل كامل ، البرجوازية الصغيره فى مصر ، مرجع سابق - فى خالى شكره .
، النهضة والسقوط فى الفكر المصرى الحديث ، ص ص ٢٨٣-٢٨٦ .

٢٨ - من المشروعات الهامه التى أنجزت خلال العقدين الماضيين ، كمحاولة لقراءة التراث العربى والإسلامى ، والتى أسهمت فى محاولات تجنر المشروع النهضوى المرتقب .
المشروعات التالية :

- حسين مروه ، النزعات المادية في الفلسفة الإسلامية (بيروت ، دار الفارابي ، ١٩٧٨) .
- الطيب تيزين ، رؤية جديدة للفكر العربي منذ بداياته وحتى المرحلة المعاصرة ١٢ جزء (بيروت ، دار الجبل ١٩٧٩) .
- من التراث إلى الثورة / الفكر العربي في بواكيره وأفاقه الأولى / من يهودا إلى الله .
- محمد عابد الجابري ، تكوين العقل العربي ، (بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٧٨) .
- ، بنية العقل العربي ، (بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨٦) .
- برهان غليون ، إغتيال العقل - محنة الثقافة العربية بين السلفيه والتبعيه (بيروت ، دار التنوير ، ١٩٨٥) .
- حسن حنفي ، من العقيدة إلى الثورة (القاهرة ، مكتبة مدبولي ، ١٩٨٨) .
- ٣٩ - برهان غليون ، مجتمع التخبه ، مرجع سابق ، ص ١٩ .
- ٤٠ - المرجع السابق ، ص ١٥٣ .
- L'paulston, R . Conflicting theories of social - ٤١
and Educational charge, (pittsburgh:
Uni. of Pittsburgh, 1976), P. 25 .
- Karable, J. and A. H. Halsey Power and Ideolog in Education, ٤٢
(N. Y. Oxford Uni. Press, (1977), PP. 12
-15 .

٤٣ - حسن البلاوى ، " تحرير الإنسان فى الفكر التربوى - دراسة فى تطور وتصنيف الإتجاهات المعاصره فى علم إجتماع التربية " فى الديمقراطيه والتعليم فى مصر (القاهره ، دار الفكر المعاصر ، ١٩٨٦) .

٤٤ - كمال الدين حسن ، منهاج الثورة فى التربيه والتعليم (القاهره ، وزارة التربيه والتعليم ، إدارة الشئون العامه ، ١٩٥٥) ، ص ١٠ - ١٨ .

٤٥ - وزارة التربيه والتعليم ، سياسه التربيه والتعليم فى الجمهوريه العربيه المتحده (القاهره مطبعه وزارة التربيه والتعليم ، ١٩٦١) ، ص ١٣٦ .

٤٦ - فى ٢٣ اكتوبر عام ١٩٦٥ تم تشكيل لجنة وزاريه للقوى العامله برياسه الدكتور محمد عبد القادر حاتم رئيس الوزراء للثقافه والإرشاد القومى والسياحه ، وعضويه السيد/ السيد محمد يوسف وزير التربيه والتعليم والمهندس محمد صدقى سليمان وزير السد المالى والسيد/ أنور محمد عبد اللطيف سلام وزير العمل ، والدكتور محمد لبيب شقير وزير الإقتصاد والتجاره الخارجيه والتخطيط والدكتور/ حسين محمد سعيد وزير التعليم العالى . وتحدد إختصاص هذه اللجنه بالنظر فى تقديرات إحتياجات الخطة من القوى العامله بفئاتها المختلفه . وفى دراسة سياسه التعليم فى جميع مراحلها ، وإقتراح الوسائل اللازمه لكى تخدم هذه السياسه إحتياجات الخطة ، كما تختص بتنسيق وتدريب القوى العامله بين الجهات المختلفه . ولقد خلصت اللجنه فى تقريرها بضروره ترشيد سياسه التعليم والتوسع فى التعليم الفنى والحد من التعليم الثانوى العام . ومنذ ذلك التقرير والحد التنازلى بدأ من تقليل الأعداد المتعلمه وترشيدها بما يحقق أغراض الخطة فقط .

- تقرير اللجنه الوزاريه للقوى العامله عن سياسه التعليم (القاهره ، الدار القوميه للطباعه والنشر ، ١٩٦٥) ، ص ١٠ .

٤٧ - الجهاز المركزى للتعبئه العامه والإحصاء المؤشرات الإحصائيه (٥٢ - ١٩٧٠) سنوات مختلفه (القاهره ، ١٩٧٠) ، ص ص ٢٠٠ - ٢٠٤ .

- ٤٩ - شبل بدران ، الثورة والتعليم ، مرجع سابق ، ص ١٦٠ - ١٦٣ .
 ٥٠ - برهان غليون ، مجتمع النخبه ، مرجع سابق ، ص ٢٤٩ .
 ٥١ - عبد الفتاح تركى ، تكافل الفرص التعليميه ، فى الديمقراطيه والتعليم فى مصر ، مرجع سابق ، ص ١٤٣ - ١٤٤ .
 ٥٢ - شبل بدران ، التربيه والبنيه الإجتماعيه فى البلدان المتخلفه (القاهره ، مجله التربيه المعاصره ، العدد الاول ، يناير ١٩٨٤) ،
 ٥٣ - المجلس القومى للتعليم ، ص ١١٢ .
 ٥٤ - عبد الفتاح تركى ، تقرير عن الدور الاول ، يونيو - سبتمبر ، ١٩٧٤ (القاهره ، ١٩٧٥ ، ص ١٠١) .
 ٥٥ - شبل بدران ، المدرسه وبناء الإنسان (القاهره ، الأنجلو المصريه ، ١٩٨٢) ، ص ٨٥ .
 ٥٦ - المرجع السابق ، التربيه والتبنيه فى مصر - دراسة فى التعليم الأجنبى - (القاهره ، مجله التربيه المعاصره ، العدد الثالث ، مايو ١٩٨٥) ، ص ٣٩ .
 ٥٧ - نزيه نصيف الأيوبى ، ص ٥٤ - ٥٥ .
 ٥٨ - المرجع السابق ، سياسه التعليم فى مصر ، دراسة سياسيه إداريه (القاهره ، مركز الدراسات السياسيه والإستراتيجيه بالأهرام ، العدد ٢٤ ، مايو ١٩٨٧) ، ص ٧٢ .
 ٥٩ - عبد الفتاح تركى ، ص ٧٣ .
 الوجه الآخر للمفاهيم الرافدة (القاهره ، مجله التربيه المعاصره ، العدد الأول - المرجع السابق ، ص ٥٩) .

- ٦٠ - عبد العظيم أنيس ، لماذا لم تزدهر نظرية للتعليم فى ظل ثورة يوليو ،
جريدة الاهالى ، عدد ٩ يناير ١٩٨٥ .
- ٦١ - سعيد اسماعيل على ، محنة التعليم فى مصر ، (كتاب الاهالى ، العدد
الرابع ، نوفمبر ١٩٨٤) ، ص ٩٤
- ٦٢ - المرجع السابق ، ص ٩٥
- ٦٣ - سعيد اسماعيل على ، دراسات فى التربية والفلسفة (القاهرة ، عالم
الكتب ، ١٩٧٢) ، ص ص ٢٥٧ - ٢٥٨ .
- ٦٤ - أمير اسكندر ، « الذين يريدون شذنا الى الوراء » . جريدة
الجمهورية العدد ٥٨٦ ، ١/٩/١٩٧٠ . نقل من : سعيد
اسماعيل على ، المرجع السابق ، ص ٤٠٠
- ٦٥ - حسن البيلالى ، تحرير الانسان فى الفكر التربوى ، مرجع سابق ، ص

الأيديولوجيا والتربية في مصر

(دراسة في العلاقة بين بنية النظام السياسي

والسياسة التعليمية في الفترة ١٩٧٤-١٩٨٩)

«... وفي حقيقة الأمر فإن التربية التربوية تسهم في « تنمية التخلّف » وهي إحدى الأدوات الرئيسية الأكثر ذمّاً وإستتاراً ، والأكثر خطوره وأهمية في تحقيق إندماج المجتمعات النامية في النظام الرأسمالي العالمي . إن ما يبدو من إنعدام فاعلية النظام التربوي في علاقته بالبناء الإجتماعي والإقتصادي ليس في حقيقة أمره إنعداماً للفاعلية على الإطلاق ، ولكنه مظهر ونتيجة مباشرة لموقف التربية . وكثير من المعايير المستخدمة للإشارة إلى تخلّف الأنظمة التعليمية بالعالم الثالث ، كارتفاع نسب الأمية أو انخفاض نسب المنتظمين بالتعليم ، أو انخفاض متوسط تعليم القوى العاملة كلها في حقيقتها معايير مضلّة . فأنظمة التعليم في الدول النامية صوّرت من الأنظمة التعليمية لدول المركز وتخدم صوّراً من البناءات الإقتصادية لدول المركز . حيث أن هذه الدول تعاني من التربية ، فإن البناءات الإقتصادية الحديثة بها تخدم فقط هدفه بسيط من المواطنين والمدارس الموجهة لهذه البناءات الإقتصادية لا يمكنها أيضاً سوى خدمة مجموعة صغيرة من المواطنين ، وهكذا تأخذ المدارس طابعاً مهماً « إنتقاء » و« تنسيق » و« فرز » الطلاب بدلاً من دورها الطبيعي بوصفها وسائط لتحقيق إمكانياتهم .

تشكل هذه الفترة من تاريخ المجتمع المصرى - بل والعربى - فترة من أخطر الفترات التى مر بها ، حيث شهدت إنكسار لحركات التحرر الوطنى ، وغيباً تاماً للمشروع الوطنى الهادف لبناء إقتصاد مستقل ، وتحقيق تنمية بالإعتماد على الذات ، كما شهدت حضوراً طاعياً للروح الإقليمية ، والإندماج فى فلك التبعية ، والدخول بخطوات متسارعة إلى منظومة النظام الرأسمالى العالمى ، والتقسيم الدولى للعمل ، والإخلال بموازين القوى العالمية ، والإنخراط بالكامل فى فلك السياسة الأمريكية ؛ العداء السافر للمرحلة الناصرية ولأى شعار وطنى يقترب من مسميات ، الإشتراكية ، أو الوحدة العربية ، أو مصالح الطبقات الكادحة . ولقد تكفل جهاز الإعلام الرسمى بالقيام بتلك المهمة ، إلى جانب السماح للقوى الرأسمالية التقليدية بالخروج من أوكارها ، ودفعها دفعاً إلى مراكز الصدارة الإعلامية ، ناهيك عن سيل الكتابات والمؤلفات التى أخذت تهيل التراب فوق كل منجزات المرحلة السابقة .

ولقد تصدرت قضية التبعية ، العديد من الدراسات والأبحاث الجاده التى حاولت أن تفسر ما تم ويتم على كافة الأصعدة المجتمعية . ولم تبرز تلك الكتابات عن التبعية بهذا الشكل والحجم ، إلا فى تلك الحقبة وللآن . لذلك فإننا سنحاول هنا - كما سبق أن حاولنا فى الجزء السابق - أن نكشف عن الطبيعة الطبقيّة لبنية النظام السياسى وفكر النخبة الحاكمة ، والتميزات الجوهرية ، من الناحية الأيديولوجية التى تفرق بين تلك الفترة ، والفترة السابقة . ودور التعليم متمثلاً فى سياسته فى هذه الأيديولوجية التى سادت المجتمع المصرى فى الفترة من عام ١٩٧٤ - ١٩٨٩ . ومن هنا فإن التساؤلات الرئيسية التى نحاول الإجابة عنها هى ذاتها المتضمنة فى الجزء

السابق وهى : ما هى الأيديولوجيا الرسمية التى سادت المجتمع المصرى فى تلك الفترة ؟ وما هى التضمينات التربوية لتلك الأيديولوجيا ؟ وإلى أى مدى كان التباين الأيديولوجى معبراً عنه تربوياً ؟

أولاً : الأيديولوجيا السائدة فى الفترة ١٩٧٤-١٩٨٩ :

إتسمت هذه الفترة بتحويلات إقتصادية وإجتماعية وسياسية وتربوية بالغة التجذر ، أحدثت تصدعاً فى بنية المجتمع المصرى برمته ، ولقد عزا البعض ذلك إلى توجهات شخصية ونزعات فردية للرئيس المؤمن السادات ، وحاول البعض إرجاع ذلك إلى سياسة الإنفتاح الإقتصادى التى دشنت نشاطها بصدر القانون رقم ٤٣ لسنة ١٩٧٤ بشأن نظام إستثمار المال العربى والأجنبى وتعديلاته بالقانون رقم ٣٢ لسنة ١٩٧٧ والذي يعتبر أخطر تغيير فى البنية القانونى للإقتصاد المصرى منذ التأميمات الكبرى فى الستينات ، بينما يرى الماركسيون والرايكياليون أن سبب ذلك يعود إلى تبنى النظام السياسى لتوجهات مجتمعية أدت إلى إندماج النظام الإقتصادى - الإجتماعى فى فلك التبعية للنظام الرأسمالى العالمى . والشئ الملفت للنظر أن الجميع - ما عدا قلة - تعاملوا مع هذه المرحلة بإعتبارها منفصلة أو منقلبة عن المرحلة السابقة ، وهذا يخالف ويتناقض مع القوانين الإجتماعية المتعارف عليها ، فالمرحلة الحاضرة ، تولد فى أحشاء السابقة ، والآتية تتخلق فى الحاضر وهكذا ...

وهن هنا فإن ما تم فى السبعينات والثمانيات لم يكن يتم لولا وجود مصالح إقتصادية وإجتماعية وسياسية فئات وطبقات إجتماعية بعينها ، كان لها المصلحة الأولى فيما تم ، بل إن فئات إجتماعية كانت فى قلب الريادة والقيادة للمرحلة الناصرية ، كانت عماد المرحلة الحالية ، بل هى التى مهدت

وسهلت تمرير القوانين والتشريعات التي أدت إلى ما تم في السبعينات ، كما أن ذلك يعبر عن مرحلة تاريخية في تطوير الرأسمالية المصرية ووقوفها عاجزة أمام إتمام مهامها الوطنية . إن ما تم يعود بالدرجة الأولى إلى وجود تحالف طبقي بين الرأسمالية التقليدية والبيروقراطية التي تخلقت في الستينات ، والطفيلون الجدد في السبعينات ، وكل ذلك تم بمباركة وتعاون الرأسمالية العربية (السعودية والكويتية تحديداً) والرأسمالية العالمية .

ولقد عبر ذلك التحالف عن نفسه إقتصادياً وسياسياً وثقافياً وتربوياً خلال تلك الفترة . وتم التعديل والتغيير بسهولة ويسر ، نظراً لتشابك المصالح الإقتصادية والسياسية للطبقات المهيمنة ، ونظراً لأن ما تم في الستينات لم يوظف ويوصل لتغييرات جوهرية في البنى الإجتماعية الطبقية ، أو في البنى السياسية التنظيمية التي كان يناط بها الدفاع عن المصالح الإجتماعية للمستفيدين من المرحلة الناصرية ، ولكن ما تم كان من الهشاشة لدرجة إنكساره سلبياً - دون أدنى درجات الصراع الإجتماعي - أمام أول تغيير ، إن أحداث السبعينات والثمانيات كانت نتيجة منطقية لمقدمات ثم زرعها في الستينات ، ولم يكن وايد حقبة السبعينات فقط . ولكي نتعرف على الصورة بكامل تفاصيلها وتضاريسها نعرض لما يلي :

(1) أيديولوجية التبعية :

هل يمكن أن نطلق على التوجهات الفكرية والفئات الحاكمة في تلك الفترة ، مسمى « أيديولوجية التبعية » ؟ . وهل يجوز إطلاق مسمى أداء تفسيره وتحليله لشروط التخلف ، بوصفها تعبير فكري تبنته الطبقات والفئات الحاكمة في تلك المرحلة ومازالت ؟ نحن في البداية نود أن نقول أن هذا المسمى إنما نقصد به - سواء صح ذلك أو لم يصح - التوجه الفكري - الإقتصادي والإجتماعي والسياسي للطبقات التي تقلد مقاليد الحكم في

مصر في حقبة السبعينات وما تلاها ، على اعتبار إنها توجهات عبرت بشكل صريح وواضح عن مصالح طبقية تجسدت في سياسات وتشريعات إقتصادية وسياسية ، مبلورة في نهاية التحليل شكل وبنية النظام السياسي وتعبيراته الطبقية . وقبل الإسترسال في توضيح المرتكزات الإجتماعية والطبقية للتبعية التي تعمقت في تلك الفترة ، نقول إننا لن نطرح موضوع التبعية برمتها ، حيث أن هناك العديد من الدراسات والأبحاث التي عالجت هذا الموضوع ويمكن الرجوع إليها . (١) ولكننا سوف نتعرض بإيجاز شديد لموضوع التبعية في علاقته بالتحالفات الطبقية التي تمت داخلياً ، وكذلك في علاقته بالنظام الرأسمالي العالمي .

التبعية في ظرف موضوعي تشكل تاريخياً ، ينطوي على مجموعة علاقات إقتصادية وثقافية وسياسية وعسكرية وتربوية ، تعبر عن شكل معين من أشكال تقسيم العمل على الصعيد الدولي ، يتم بمقتضاها توزيع موارد مجتمع معين (المجتمع المتخلف أو التابع) لخدمة مصالح مجتمع آخر أو مجتمعات أخرى (المجتمعات المتقدمة صناعياً أو المتبوعة) تمثل مركز أو قلب النظام الرأسمالي العالمي . والفرض الأبعد من شبكة العلاقات التي تنشأ بين قلب النظام الرأسمالي العالمي ، والمجتمعات التابعة (ويطلق عليها الأطراف أو التخوم) هو المحافظة على هذا النظام الإجماعي وبسط نفوذه على أوسع رقعة ممكنة من العالم ، مع الإحتفاظ للدول التابعة بدور متدن في التقسيم الدولي للعمل . وأن تغير هذا الدور من مرحلة إلى أخرى يمشياً مع مقتضيات تعظيم النمو في دول القلب من جهة ، وإستجابة للضغوط والمقاومة التي تولد من جانب حركة التحرر الوطني في البلدان التابعة من الجهة الثانية . وتمارس دول القلب الرأسمالي هيمنتها على الدول التابعة من خلال حكوماتها (بسياساتها الإقتصادية والعسكرية وأجهزتها الثقافية والتربوية) وكذلك من خلال عدد من المؤسسات المالية ذات

التفوذ الدولى (البنك والصندوق الدوليين) ومن خلال الشركات الإحتكارية العالمية الكبرى ، الشركات متعددة الجنسية . (٢)

كما أن أوضاع التبعية تؤدي إلى تعطيل الإرادة الوطنية للدول التابعة وفقدانها السيطرة على شروط إعادة تكوين ذاتها أو تجديدها . إذ يتم رسم سياسات التطور الإقتصادي والإجتماعى ليس إنطلاقاً من الحاجات الفعلية للدول التابعة ، وإنما إنطلاقاً من إحتياجات النمو الرأسمالى (وإعادة الإنتاج الموسع) فى دول القلب الرأسمالى ، ليس إعتدأً على أقصى تعبئة ممكنة للموارد المحلية ، وإنما من خلال تكريس الإعتداد على المعونات والتكنولوجيا الأجنبية ، ليس من أجل بناء قدرة إقتصادية ذاتية تضمن الإنطلاق على طريق التنمية على أساس داخلى مستقل ، وإنما بهدف المحافظة على الدور المتدنى للدول التابعة فى التقسيم الرأسمالى العالمى للعمل وإستمرار الطغيان « النيليه » للكيان الإقتصادى لهذه الدول فى إطار الإقتصاد الرأسمالى العالمى . (٣)

وهكذا تظل البنية الإقتصادية والإجتماعية للدول التابعة بنية متخلفة ، بمعنى إنها بنية فاقده لشروط التكامل الذاتى ، تتسع فيها الهوة بين هيكل الإنتاج وهيكل الإستهلاك (حيث ينتج المجتمع ما لا يستهلك ، ويستهلك المجتمع ما لا ينتج) مفتقره إلى عناصر التجدد الذاتى . ومن هنا يمكننا القول بأن التبعية هى جوهر التخلف وأن التنمية (نقيض التخلف) هى فى التحليل الأخير عملية تحرر إقتصادى إجتماعى سياسى وثقافى وتربوى ، من أجل أن يستعيد المجتمع السيطرة على شروط تجديده ، ومن أجل إتاحة الفرصة للإرادة الوطنية لممارسة دورها المفقود فى صنع التنمية والإستقلال الوطنى على كافة الصعد .

كما ترى نظرية التبعية أيضاً ، أن تأسيس علاقات التبعية بين دول

الهوامش ودول المركز ، تتم بواسطة الفئات الإجتماعية المسيطره فى الهوامش (والى تخضع بدورها للفئات صاحبة السيادة فى المركز) . ولقد أوضحت العديد من الدراسات التاريخية أن الفئات الحاكمة فى الدول التابعة تحافظ دوماً على علاقات إقتصادية وثقافية وطيدة مع بلدان المركز ، وتقوم بتنظيم إقتصاد مجتمعاتها بحيث يتناسب وحاجات النظام الرأسمالى العالمى ، وبطبيعة الحال ، فهى الفئة الإجتماعية الوحيدة المستفيدة من هذه الترتيبات الإقتصادية .

وهنا نقرر نظرية التبعية أن تطور الأحوال الإقتصادية فى البلدان التابعة وفقاً لطبيعة التبعية - يقتصر عادة على الطبقات المسيطره فى هذه البلدان . والسبب فى ذلك ليس كما يدعى غالباً بأنه مردود للعوائق المتوارثة من المجتمع الإقطاعى أو التقليدى ، وإنما ينتج مباشرة من نمط العلاقات السياسية والإجتماعية والإقتصادية السائد فى النظام الرأسمالى العالمى : بناء إجتماعى طبقى تسانده وتحافظ عليه مجموعه من المؤسسات السياسيه ، ونظام إقتصادى ينتج سلماً لفئة محدوده من قوى الدخول المرتفعه والمتوسطه ، وقادر على توظيف نسبة ضئيله من قوى العمل فى قطاعاته الحديثه .^(٤) وفى أثناء دمج الإقتصاد المحلى للدول التابعة بالإقتصاد الرأسمالى العالمى يتم تكامل الصفوه الحاكمة فى التوايح مع نظام إقتصادى وإجتماعى وسياسى يتخطى الحدود القومية لبلدانها ، وتعمل هذه الصفوه على تمثيل مصالح الرأسماليه العالميه .

وهنا تقدم عملية تنويع البلدان التابعة ، أصبح من العسير النظر إلى العمليه السياسيه كصراع بين أمه وأخرى تناصبها العداء ، حيث تدرك الاخيره كقوى إمبرياليه خارجيه ، فالواقع ، أن عبر الأمه يقع داخل هذه الأمه ... بين المواطنين المحليين ، وفى فئات إجتماعيه متباينه ، علاوة على

ذلك ، فإدراك إحتلال الأمة - بالمعنى السالف - ليس عملية يسيرة ، هناك
فئة قليلة من « الآخرين » بالمعنى الثقافي والقومى ، تمثل تواجد العدو -
فيزيقياً . (٥)

هذه هى حال التبعية بإختصار شديد ، وهى الحالة التى تبنتها الفئات
الحاكمة فى مصر فى السبعينات وما تلاها .. وهى حال لا تعود إلى العوامل
الخارجية - الإمبريالية - بل تعود بالدرجة الأولى إلى توافق المصالح
الطبقية بين النخب الحاكمة فى مصر ، والنخب الرأسمالية فى دول المركز
وعلى وجه التحديد فى النظام الرأسمالى العالمى بقيادة الولايات المتحدة
الأمريكية .

وفى تعقيبه على نوبة قضايا فكرية (التبعية .. الخطر .. والمواجهة)
حاول الاستاذ « محمود أمين العالم » أن يطرح وجهة نظره حول مسمى «
أيديولوجية التبعية » ، بقوله : إن أيديولوجية التبعية تكمن أساساً فى سيادة
ما يمكن أن نسميه بالفكر الوضعى النفعى ، أو الفكر التكنولوجى
البرجماتى ، والذي يمكن أن يلخصه المثل الشعبى المشهور « اللى تكسبه ...
إلعب به » هذا هو الجذر الفكرى الذى ينتشر ويمشعش فى مناهج التفكير
والسلوك فى حياتنا ، وتغذيه مختلف وسائل الإعلام والثقافة والتعليم ، فضلاً
عن الممارسات السياسية والإقتصادية والإجتماعية التى تغذيه وتقدم له
نماذج ملهمة مؤثرة . إن هذا الفكر هو الأيديولوجية الأساسيه للتبعية الذى
يسهم فى إهادة إنتاجها باستمرار وفى إشاعتها وترسيخها فى عقول
وسلوك الناس . إن هذه الأيديولوجية تستعين بظاهر العلم بأنواته وأجهزته
التكنولوجية إستعانة خارجية لمصلحة البرزخ والترف والمتعة الرخيصة
والإستهلاك بون تعرف حقيقى على ما وراء هذه الأنوات من علم ، وبوز
إنتاج لها .

واكاد أقول أن هذه الأيديولوجية التكنولوجية الوضعية النفعية هي الأيديولوجية التي تسود اليوم في مختلف البلاد العربية وخاصة النفطية منها ، وليس في مصر وحدها لا في السياسات والسلوك الإجتماعى فحسب ، بل كذلك في بعض مناهج الدراسات التربوية والإجتماعية والإقتصادية التي تتسم بالتسطح وغلبة الطابع التقنى الوصفى الخارجى دون تعمق للظواهر الصراعية ، فضلاً عن الرؤيه التجزئيه والحلول الجزئيه للظواهر . على أن هذه الأيديولوجيا الوضعية النفعية تقيم تركيباً توفيقياً ثنائياً مع التيار الدينى السلفى ، وتكاد تتشكل منها الظاهره الأيديولوجية السائده المعبره بحق عن التبعية السائده وما أكثر المظاهر التي تصدمنا يومياً ، والتي تعبر عن هذه التوفيقية الثنائية بين التكنولوجيا النفعية والتدين الظاهرى الجامد . (٦)

إن هذه التوفيقية والثنائية نراها متجسده في الخطاب السلفى - الذى نرى وترعرع فى السبعينات - المتناقض ، والعاجز عن رؤية علاقات التبعية ككل واحد ، فهو يرى التبعية فى مستوى الفكر ، فيرفض الفكر ولا يرفض التكتيك التابع ، ولا الأنوات التى تقوم بتوزيعه . لذلك فهو يتعامل مع الإستهلاك الهجين ويعترف بالدولة التابعة ، أن رفعت شعار ، دولة العلم والإيمان ، معتقداً أن مقاومة التبعية هي مقاومة فكرية وأخلاقية بالمعنى المجرى . ولا شك أن هذا الوعى المقاوم والمهزوم لا يعكس التعاليم الدينية ، بل يعكس تخلف الشروط الإجتماعية والإقتصادية وتزييف الوعى ، وإتساع حجم البروليتاريا الرثه ، وضعف الطبقة العاملة المصرية ، إلى جانب دور وسائل الإعلام والجهاز المدرسى - نظام التعليم القائم - فى المجتمع المصرى فى تزييف الوعى الإجتماعى .

ولا شك أن تلك الأيديولوجيا قد تجسدت فى مصالح طبقات وفئات

اجتماعيه ، تحالفت لتحقيق مصالحها ، وعبرت عن نفسها من خلال توجهات النظام السياسى والنخبه الحاكمه فى تلك الفترة . وإذا كنا قد توصلنا إلى أن الأيديولوجيا التى سادت فى الفترة الناصريه ، عبرت عن مصالح الطبقات الوسطى والصغيره تحديداً ، وتميزت بقتنيها لنظرية « التوازن » فى مواجهة نظرية « الصراع » بإعتبار أن ذلك ملمح أصيل فى سلوك البرجوازيه الصغيره فإننا هنا نحاول أن نبث عن التحالفات الطبقيه والتوجهات الفكرية المتضمنه فى أيديولوجيا التبعية .

(٢) المبركرات الاجتماعيه للتبعيه - الجلف الطبقة الحاكمه -

لم تستطع « الناصريه » أن تقضى على الرأسماليه تماماً ، كل ما تم إنه قد ضيق عليها الخناق ، وأصبحت فى كثير من الأحوال بضريات وإنكاسات جعلت سلوكها فى المرحلة التاليه - وعند بدء ما يسمى بالإنفتاح الإقتصادى - له سمات خاصه . حيث نجد أن جزء كبير من الرأسماليه المحليه ود ورغب فى أن يستعيد وجوده فى السوق المصرى ، ليس فى إستقلال عن الرأسماليه العالميه أو العربيه ، وإنما فى إتحاد وإرتباط معها . حيث تكون الرأسماليه العالميه والعربيه أداة حماية للرأسماليه المصرى فى محاولاتها لإستعادة مركزها فى السوق المصرى . أى إنه على عكس الأحوال العاديه ، حيث تكون الضربات الأساسيه للرأسماليه الوطنيه الموجهة إليها - أو التى وجهت إليها - تتم من الإحتكرات البولييه ، وهى تحاول أن تستقل بالسوق المحلى وتناضل من أجل الإستقلال به ، فإن الرأسماليه المصرى التى ثلقت العنيد من الضربات فى الفترة الناصريه ، والتى هلكت ورحبت بسياسة الإنفتاح ، وجدت فى الإرتباط بالرأسمانيه العالميه وسيله أساسيه للحمايه . (٧) ومن هنا فإن إنتعاش الرأسماليه المصرى لم يتم إلا فى ظل التواجد الرأسمالى العربى والعالمى . ونجد ذلك يتجلى فى أن محاولات فك

الطوق الذي فرض على النمو الرأسمالي في مصر في الفترة ٥٢ - ١٩٧٤ ، بدأ بإعطاء مزايا وحرية للرأسمالية العربية والأجنبية القانون ٤٣ لعام ١٩٧٤ - ثم حصل الرأسمال المحلي - المصري - على تلك المزايا في فترات تالية .

وهنا يمكننا ملاحظة أن قطاعات كبيرة من الرأسمالية المحلية كانت من البداية تدفع دفعا في طريق الإنفتاح للتعاون مع الرأسمال الأجنبي ، وليس بهدف إتاحة المجال لنشاط القطاع الرأسمالي المصري ، ولكن بهدف الإنفتاح على الخارج ، لتطوير مصر . وهذا الطرح في واقع الأمر ، لم يطرح في عام ١٩٧٤ فقط ، إنما كان مطروحا حتى في إطار المرحلة الناصرية بعد هزيمة يونيو ١٩٦٧ . ففي المناقشات التفصيلية التي دارت في اللجنة التنفيذية العليا ، وفي مقترحات مجموعة الوزراء التي إرتبطت بلجنة التخطيط داخل مجلس الوزراء ، وفي المقترحات الخاصة بالإصلاح الإقتصادي . هذه المقترحات كانت في جوهرها مقترحات لتوسيع العلاقة وزيادة الإعتماد والإرتباط بالرأسمال الأجنبي بإعتباره الكفيل بتنمية أوضاع رأس المال المحلي ، وإن إتخذ شكل الدعوة في المساعدة في عملية التنمية .

وبذلك نستطيع القول أن المرتكزات الإجتماعية للتبعية - التحالف الطبقي - هي البرجوازية الكبيرة التي نمت على أسس متنوعة : بقايا البرجوازية القديمة قبل يوليو ١٩٥٢ التي وجهت إليها عدة ضربات في الستينات ، والبرجوازية البيروقراطية التي نمت من خلال السلطة التي منحت لها . والبرجوازية الطفيلية - تختلف مع الاسم والمعنى السائد - التي نمت ابتداء من سياسة الإنفتاح ، والتي كانت مجرمة قبل هذه السياسة ، لأنها كانت تعمل بالتهريب والإقتصاد السري ، وجاء الإنفتاح فأعطاهما الشرعية فعملت في الإقتصاد العلني ، واقد أتاح الإنفتاح لها حماية قانونية

كامله بحيث تمحورت حولها الرأسمالية الكبيرة والبيروقراطية فى تحالف طبقى ، كان بيده السلطة والثروة والقرار ... والسيادة .

إن التحالف الطبقي من الرأسمالية القديمة والبيروقراطية والطفيلية هو إختيار النخبة الحاكمة فى السبعينات وما تلاها ، ومن هنا فإن التوجه الرأسمالى لم تجتث جنوده من الحياة المصرية ، لا قبل يوليو ١٩٥٢ أو بعدها ، ولكن الذى حدث هو التحالفات فى المراحل التاريخيه المعينه . وسنعرض لأطراف هذا التحالف الذى يشكل دعامة النظام السياسى وتوجهاته الفكرية والإجتماعيه ، وبإختصار يشكل أيديولوجية هذا النظام وتلك النخبة فى هذه الفترة .

(أ) الرافد التقليدى :

ويمثل فى الرأسمالية التقليدية التى عادت بشكل واضح بعد عام ١٩٧٤ ، وبعد حمله من الإجراءات لفتح المجال أمامها ، تمثل فى تصفية الحراسات ، إعادة أموال من طبقت عليهم الحراسه ، الأمر الذى أفضى إلى خلق قاعده لا بأس بها من التراكم الأولى لبعض الفئات الإجتماعيه ، وكذلك إنضمام مصر إلى إتفاقيات ضمان الإستثمار الأجنبى ، وتعديل العلاقة بين المالك والمستأجر ، ورفع القيمة الإيجاريه للأرض ، وإباحة دخول القطاع الخاص فى مجال الإستيراد ، وإقرار الأفراد فى تمثيل الشركات الأجنبية - الكومبرانور - والسماح للمصريين الحائزين على نقد أجنبى بفتح حسابات بالعملات الأجنبية وبحرية تحويل أرصدتهم بالخارج ، أو التناول عنها للغير ... إلخ الأمر الذى شجع الرأسماليه التى كونت أموالها بالداخل أو بالخارج على إستخدام أموالها بشكل أكثر إتساعاً فى مجال الأسواق الحره وتحويل الإستيراد أو التهريب والسوق السوداء ... إلخ (٨) وهذا الرافد - الأصل - يتكون من مجموعتين أساسيتين هما :

- المجموعة الأولى : ممن خضعوا للتأميم وبعضهم غادر البلاد ، وكذلك ممن لم يخضعوا للتأميم أو الحراسة ، وكانوا أقطاب القطاع الخاص في الداخل .

- المجموعة الثانية : تتكون من عناصر الرأسمالية القديمة ، وخضعوا للتأميمات ، ولكن إستمروا يتقلدون المناصب العليا في القطاع العام وجهاز الدولة .

١-١-١) الرأسمالية البيروقراطية ،

لقد نشأت الرأسمالية البيروقراطية في كنف سلطه يوليو ، وترتبت على مبادئها ، ونمت تحت حمايتها ومستقلة بشرعية السلطة ، وتحت شعار « رأسمالية الدولة » أو « التوجه الإشتراكي » أخذت في التراكم الرأسمالي الذي كان عمادة السلطة وليس الثروة . وليس بجديد علينا أن يكون ملوك الإنفتاح الإقتصادي ، هم أنفسهم أقطاب نظام يوليو ١٩٥٢ ، حيث توثقت الروابط وتزاوجت المصالح بين الفئات الرأسمالية العاملة في مجالات التجارة - خاصة الإستيراد والتصدير والجملة - والمقاولات والعقارات ، وبين الرأسمالية البيروقراطية ، خاصة في مواقع القرار ، حيث تشكل المفاصل الأساسية للعلاقة ما بين رأس المال الأجنبي والعربي ، ورأس المال المحلي ، والسبيل الأسرع والأسرع لتحقيق التراكم الرأسمالي ، عن طريق العلاقة بالسلطة من جانب والسوق من جانب آخر . (١) وبحكم تفوق هذه الفئة على غيرها من الطبقات الرأسمالية - العاملة في مجالات الإنتاج - من ناحية فرص النمو والتوسع وما تسبغه عليهم علاقاتهم بالسلطة من نفوذ ، بالإضافة إلى الدعم الذي يلقونه من الدوائر الإحتكارية والإمبريالية العالمية والرجعية العربية .

ولقد تشكلت الرأسمالية البيروقراطية من أربع عناصر أساسية هي :

١ - بيروقراطية ما قبل الثورة .

٢ - مستخدمى القطاع الخاص والشركات المؤممة ، رجال الإدارة العليا فى الشركات المؤممة ويشمل أصحاب العديد من هذه الشركات الذين إستمروا فى مواقعهم بعد التأميم ؛ وحسب إحصائيات الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء ، فقد شكل هذا العنصر على وجه التحديد حوالى ٣١٪ من إجمالى رجال الإدارة العليا فى القطاع العام .

٣ - العناصر التى قدمت من المؤسسة العسكرية ، والذين تولوا المناصب القيادية فى شركات القطاع العام - رؤساء مجالس الإدارات غالبيتهم من العسكر - وهمينوا على سلطة إتخاذ القرار فى تلك الشركات والمؤسسات العامة .

٤ - التكنوقراط وغالبيتهم من أساتذة الجامعات ، والفنيين ، والمهنيين الكبار .

ولقد إستطاع الرأسماليون البيروقراطيون السيطرة رويداً رويداً على مقدرات المجتمع المصرى ، وإستاثروا بخيراتهم ، وعائد إنتاجه ، بل إنهم كانوا فى نفس الوقت يحملون بنور تهديد الكيان الذى يستملون منه مكانتهم وثروتهم ، بعد أن تمكنوا من السيطرة أيضاً على مفاتيح العمل فى الإقتصاد بتواهم المراكز والوظائف الرئيسيه فى الحكومه والقطاع العام والتنظيمات السياسيه ووسائل الإعلام والثقافه والتربيه والتعليم . ولقد كانت ضغوط الجيش تنبىز بإتجاه يمينى ، بمعنى إنه لم يكن هناك مجال لخطوات تقدميه إضافيه . ولقد ساهموا فى تكوين الشركات الإفتاحيه بحوالى ٣٣ اسماً لامعاً فى مجال السياسه والمال .

لقد أثار مصطلح « طفيلية » جدلاً وخلافاً فكرياً وأيديولوجياً ، مازال محتتماً لليوم بين فصائل اليسار المصرى المختلفة . ولكننا نؤكد أن الطفيلية لا تمثل شريحة أو طبقة أو فئة بذاتها ، ومن ثم لا يمكن القول بأن هناك طبقة طفيلية أو فئة طفيلية بعينها . كما إنه من غير المقبول القول أن النشاط الطفيلى قاصر على أنشطة بعينها مثل التجاره والنقل والتخزين إذ توجد - جيوب هامه - للأنشطة الطفيلية داخل الأنشطة السلعية الرئيسيه فى مجالات الزراعة والصناعه والبناء والتشييد . (١١) لذلك فالطفيلية ملمح أصيل فى السلوك والنهج الرأسمالى ، بل هو جزء من تكوينه وفاعليته .

ولا شك أن طبيعة مؤسسات الطفيلية يغلب عليها « الطبيعه العائيه الضيقه » (١٢) وأن أنشطتهم تتمحور « حول عمليات الشحن والتفريغ والتخليص الجمركى والتهرب والمقاوالت والمضاربات العقاريه والحصول على توكيلات تجاريه والإشتغال بالوساطه والسمسره والإتجار فى السلع الأجنبيه المستورده ، والأغذيه الفاسده » (١٣) والأنشطه لا تكفى وحدها لصعودها الإجماعى ، دونما تواطؤ من قبل أجهزة الحكم والقطاع العام التى قدمت التسهيلات اللزمه لظهور مثل هذه العناصر ككجوم لامعه فى عالم الإقتصاد . أى أن الخانسم ليس النشاط فقط ، بل الإحتماء بفساد أداة الحكم وإنحياز النظام السياسى برمته للدفاع عن مصالحها غير المشروعه . ومن هنا فإن الطفيلية هى سمة للرأسماليه سواء كانت طاغية فى فترة أو مستترة فى فترة أخرى وتجلياتها فى مصر فى السبعينات إقترن بتماقتها الحميم مع البيروقراطية ، وأن الطفيلين ما هم إلا البيروقراطيين فى نهاية التحليل ، وتظل هذه نقطه خلافيه دلالتها سيادة النمط الرئعى للإقتصاد المصرى .

ومن الناحية الأيديولوجية ، تطرح هذه الفئه المهيمنه مفاهيم لا عقلانيه

مفرطه فى تخلفها ورجعيتها ، وتشن حملات هستيرية ضد الأفكار التقدمية واليسارية عامه ، وتثير النعرات الشوفينية (وهى الأكثر تفریطاً فى الإستقلال الوطنى) والطائفية والعنصريه وتروج لفكرة الصفوة والزعيم ، والأب ، ورب العائلة والديكتاتور العادل ... إلخ .

إن هذه الرأسماليه التى تشكلت وتضافرت روافدها الثلاثه العمل خلال السبعينات ولكن ، هى ذات طابع طفيلى ، حتى لو كانت غير طفيليه فى نشاطها ، إنما أساليبها وعقليتها وكل ما تحيا به يسوده الطابع الطفيلى . وهى لا ولاء لها وطنياً لسبب بسيط لأنها ترى نفسها كجزء لا يتجزأ من الرأسماليه العالميه وبالأذات فى طبيعتها التجاريه والمصرفيه . والثوره فى بلادها هى عدوها الحقيقى ، وليس الرأسماليه الأجنبيه ، وليس الصهيونيه العالميه ، بل ترى أن عدوها هو الشعب المصرى فى الداخل . (١٤)

وهن هنا يأتى تلاقيها مع الصهيونيه والإمبرياليه (بدءاً من مبادرة رفجرز ، ومروراً بذك الإشتباك الأول والثانى ، وإنهاءً بزيارة القدس ، وكامب ديفيد ، والتطبيع) والتلاقى على أساس حقيقه أنها جزء لا يتجزأ منها ، وأنه لا وطن لها فعلاً ، حيث أن رأسمالها من نوع معين ، هو رأسمال تجارى مالى ذو طابع ريوى ، ومضاريه بمالها فى كل الأسواق ما عدا السوق المصرى ، وفى السوق المصريه هى ليست فقط غير وطنيه ، وإنما هى ضدها وتخشاها . وهذا طابع جديد للرأسماليه المصريه ، حتى التى ليست طفيليه ، تخشى السوق المصريه ، تخشى مصر ، تخشى الشعب المصرى ، وتخشى تكرار التجريه التى تمت فى الستينات ، وتخشى احتمالات الثوره الكامنه داخل مصر حالياً ، والتى هى توجبها دون أن تدرى ، بسياستها التى أدت إلى تعظيم التفاوت فى مستويات الدخل فالثراء الفاحش والإنفاق الترفى المسب ، يقابله المزيد من إفقار الجماهير العامله والكادحه وتدهور مستوى المعيشه ، مما يؤجج الصراع الطبقي

ويزيد من عزلة الطبقة المهيمنة فى قمة السلطه . وتصبح الديمقراطيه البرجوازيه الليبراليه (حتى فى صورتها المسوخه الزائفه) عاجزة عن توفير الإستقرار السياسى والإقتصادى ، وتتقلص ساحة المناورة بلعبه الحريات النقابيه والسياسيه المحدوده والمقيد ، وتعجز شبكة القوانين والتشريعات التقليديه والإستثنائيه عن الوفاء بمتطلبات حماية السلطه ، الأمر الذى يفرض الإلتجاء نوعاً إلى ديكتاتورية فاشيه سافره .

(٢) آليات التبعية - القوه التم ادت إلى تعميق التبعية ،

تضافرت عوامل وقوى عديده ، لتعميق التبعية بأبعادها المختلفه ، ولقد شكلت تلك العوامل والقوى ، آليات للتبعية ، سواء كانت آليات داخلية أو خارجيه ولقد تعانقت تلك الآليات الداخليه والخارجيه وتزاجت المصالح الطبقيه . ولا شك أن العامل الجوهرى ليس فقط فى رغبة النظام الرأسمالى العالمى فى جر مصر إلى حظيرة التبعية ، التى يصعب على دول الوجود التابع الخروج منها ، إلا بجهود ونضالات لم تقم لها بعد ، بل أن وجود نخب سياسيه وإجتماعيه فى مصر ، وجدت مصالحها الطبقيه فى الارتباط الوثيق بالنخب فى دول المركز . إننا نشدد على مصالح النخب الداخليه والخارجيه ، وهى مصالح طبقيه بالدرجة الأولى . وسنعرض فيما يلى لبعض العوامل والقوى التى أدت إلى تعميق التبعية وشكلت آلياتها :

(أ) الرأسماليه العربيه والخليجيه تمصيدها ،

لقد كان المال النفطى ، والخليجى ، بمثابة حصان طرواده ، والذى لعب دور الوسيط والضامن - الكفيل - للرأسمال الأجنبى ، إن الرأسمال العربى فى طبيعته ، إستخدامه الأساسى - حتى فى بلاده - كان بإستمرار إما فى النشاط العقارى والتجارى أو أن يكون وكيلاً مستورداً ، أو أن يكون صاحب عقار ، ومن الطبيعى عندما تعود الرأسماليه المصريه بمشاركه ومباركة

عريبه ، أن يكون ذلك النشاط هو نشاطها الأساسى والجوهرى . وهى
التجاره والتوكيلات والعقارات ، ولذلك فقد كان القانون رقم ٤٣ لعام ١٩٧٤ ،
هو قانون إستثمار رأس المال العربى والأجنبى ، وتقديم التسهيلات
والضمانات لكى يدخل فى النشاط ويشارك فى عمليات تعميق التبعية فى
مصر دون قيد أو شرط .

(ب) هجرة العماله المصريه للبلاد النفطيه والخليجيه :

إن تزايد هجرة العماله المصريه للخليج والبلاد البتروايه عموماً وعلى
نطاق واسع فى مطلع السبعينات ، شكل نزيفاً وطنياً لأهم العناصر وأكفأها
سعيّاً وراء الربح والتراكم الرأسمالى ، دون ما توظيف فى مشاريع وطنيه
إنتاجيه . إن هذه الهجره مست ما لا يقل عن ١٠ عشرة مليون فرد ، بما
فيهم عائلاتهم فى مصر . إنها تعد أكبر ظاهره للنزيف والتجريف
الإجتماعى ، أدت إلى توسيع القاعده الإجتماعيه للتبعية . وذلك لأن الشلل
الذى يحدث - رغم الأزمه الإقتصاديه - فى مقاومة التبعية وسياسات
الإنفتاح الإقتصادى يعود إلى أن هناك قاعده إجتماعيه تعودت على قيم
جديده ، فكرية ، وسلوكيات إستهلاكية ، وعقليه ريعيه ، وهذا أدى إلى وجود
قاعده شعبيه للتبعية ، على مستوى القرية ، والمصنع ، والشارع ، وكل الذين
مسهم بال النفط أو إستقانا بشكل أو بآخر . (١٥)

فلقد تضاعف عدد المصريين المغادرين سنوياً للعمل فى الخارج فى
الفترة من عام ١٩٦٧ - ١٩٧١ من حوالى ١,٥ مليون ونصف إلى حوالى
٣,٥ ثلاثة ونصف مليون ، كما أن هذا العدد قد تضاعف مره أخرى فى
الفترة من ١٩٧١ - ١٩٧٣ . وأن معدلات المغادره فى تزايد من هذا التاريخ ،
وعلى الأخص فى السنوات الأربع الأخيره من عقد السبعينات . ولقد مست
هذه الهجره أساساً فى مرحلة أولى العناصر المؤمله من القوى العامله ،

وعلى الأخص فى الصناعة ، وغيرها من القطاعات غير الزراعيه . كما مست فى مرحلة ثانية القوى العامله الزراعيه ، وهى رغم أنها غير مؤهله عن طريق جهاز التعليم تتميز بخبرة واسعة وعميقه فى زراعه تتميز بالتنوع والتعقيد كالزراعه المصريه . (١٦) وهى ترحل لتعمل فى أعمال بسيطه ومتدنيه فى البلدان النقطيه ، لا تحتاج فيها إلا لسواعدها وتفقد مع الزمن خبرتها الخاصه بالإنتاج الزراعى .

كما يلاحظ فيما يتعلق بالسنوات ١٩٧٤ - ١٩٧٨ ، أن نسبة ما يمثله إجمالى عدد المغادرين لمصر من حجم العماله أعلى ما تكون فى قطاع الصناعه والتعدين والكهرباء (تضاعفت النسبه من ٦,٥ ٪ فى عام ١٩٧٤ إلى حوالى ١٢,٩ ٪ فى عام ١٩٧٨) ، يليها النقل والمواصلات (حيث تزيد النسبه بأكثر من خمسة أمثالها فى خمس سنوات من ٢,٤ ٪ إلى ١٣ ٪) ، يليها نشاط الإسكان والتشييد (من ٢ ٪ إلى حوالى ٥,١ ٪) . ولا شك أن هذه النسب قد تزايدت كثيراً فى السنوات الثلاث الأخيرة التى شهدت معدلات غير مسبوقه فى المغادره .

كما يمكن ملاحظه أن الموقف بالنسبة للقوى العامله فى مصر ، يتميز فى عجز (زياده فى الطلب عن العرض) فيما يلى : (١٧)

- بالنسبة لفئات الفنيين فى أعلى السلم الهرمى ، فى عام ١٩٧٠ ، كان هناك فائض فى هذه الفئه بنسبة ٤١,٥ ٪ ، ثم إنقلب إلى عجز بنسبة ٤٢,١ ٪ فى عام ١٩٧٥ ، ثم زادت نسبته إلى ٤٧,٨ ٪ فى عام ١٩٨٠ .

- وبالنسبة للعمال المهرة ، زادت نسبة العجز من ١٩,١ ٪ فى عام ١٩٧٠ إلى حوالى ١٩,٥ ٪ فى عام ١٩٧٥ ، ثم واصلت العجز إلى حوالى ٤٠,٥ ٪ عام ١٩٨٠ .

- وبالنسبة للعمال متوسطى المهاره ، كان هناك عجز لم تتغير نسبته

تقريباً خلال الفترة (٢٠٪ عام ١٩٧٠ ، ١٩,٥٪ عام ١٩٧٥ ، ١٨,٥٪ عام ١٩٨٠) ولقد تميز الموقف بنقص نسبي في عرض القوى العاملة الزراعية ، خاصة في مواسم العمل الزراعي المكثف في بعض مناطق الريف المصري .

ولقد إنقلب الوضع في الثمانينات ، فمع إنخفاض عوائد النفط ، والإحجام عن العمالة المصرية ، وإستبدالها بعمالة أسيوية أقل تكلفة ، وأرخص أجراً ، تفاقمت البطالة في مصر بشكل لم يسبق له مثيل ، حيث بلغت في أقل الإحصائيات تشاقماً حوالي ٢,٥ إثنين ونصف مليون عاطل ، ناهيك عن أن خريجي الجامعات يظلون لأكثر من خمس سنوات في إنتظار وظيفة في المجتمع ، ويصل الحال بخريجي المدارس الثانوية الفنية بأنواعها المختلفة لأكثر من سبعة سنوات ، وذلك بعد أن رفعت الدولة يدها ومسئولياتها عن تعيين الخريجين وتركت المسألة لقوى السوق ، العرض والطلب ، ونظراً لأن التكنولوجيا المستخدمة في المشاريع الإنفتاحية لا تحتاج إلى عمالة كبيرة ، أصبح جهاز التعليم عائق أمام الدولة حيث يهدمها بالأيدي العاملة التي هي ليست في حاجة إليها - لضعف في البنية الأساسية - وليس السوق العربي في حاجة إليها الآن ، أخذت الدولة ترحف نحو التعليم وسياسته ، ومحاولة أن تجعله خاضعاً أيضاً لقوانين السوق ، العرض والطلب . وهذا سوف نوضحه لاحقاً .

اجاء المعونات والقروض الأجنبية:

إن تدفق المعونات والقروض الأجنبية ، سواء أمريكية ، أو من خلال منظمات التمويل الدولي ، سواء كان البنك أو الصندوق الدوليين ... الخ . ولقد بلغ هذا التدفق من المعونات - بدون العسكرية - بين ٢ - ٣ بليون دولار في السنة ، ومن خلالها تؤثر على توجيهات السياسة الإقتصادية المصرية وتسيطر على توجيه عملية التراكم أو بالأحرى اللاتراكم .. ولقد أدى ذلك إلى إستنزاف التراكم من المنبع ، عن طريق خدمة الدين الخارجي ، والغرب أو

الأمريكان أو المنظمات الدولية غير مهتمة بإسترداد أصل القروض الآن ، ما يهملهم هو مدفوعات الدين كل سنة ، لأنها تستنزف التراكبات من أصلها ، ولا تهم إعادة جدولة الديون إلى ما شاء الله . والموقف هنا - على حد قول د. محمود عبد الفضيل - يشبه موقف الإقطاعى الذى يقوم بإقراض النقود للفلاح وكان يهمل إستنزاف الريا والدين من الفلاح كل سنة ، ولا يريد أصل الدين ، مبقياً على علاقات التبعية . هذا هو الموقف الراهن فى مصر الآن . والمعونه تحقق فوائد للنخب الحاكمة فى الداخل وكذلك للنخب الخارج من خلال ما يلي :

١- المعونه ودعم الإستقرار السياسى :

يعتبر أهم هدف للمعونه ، هو تقوية مركز الحكومه أو النظام المتعرض لضغط إقتصادى أو ضغوط سياسيه داخلية أو إقتصاديه خارجيه . والذى يعد بقاؤه مرغوباً فيه سياسياً وعسكرياً ، من أهم الأهداف السياسيه التى توكلت المعونات الاجنبيه لتحقيقها ولقد إعترف إقتصادى سابق بالوكالة الأمريكيه للتنمية الدوليه (البروفيسور هـ . ب شيزى) بأن المعونات الإقتصاديه هى إحدى أدوات السياسه الخارجيه الأمريكيه التى تستخدم لمنع الظروف السياسيه والإقتصاديه من التدهور فى البلاد التى يمكن الحفاظ على الحكومه القائمة فيها ذا قيمه للولايات المتحده الأمريكيه . وتعتبر معونات الغذاء على وجه التحديد من أهم أدوات السياسه الخارجيه التى يتم من خلالها تقديم الدعم الإقتصادى للنظم السياسيه المرتبطه بالمصالح الامنيه الأمريكيه ، حيث أن نقص الغذاء أو نقص المتاح منه وفقاً لأسعار ملائمه لشعوب البلدان الناميه يتسبب فى الإضطرابات السياسيه وعدم الإستقرار للنظم الحاكمة . لذلك ترى الولايات المتحده الأمريكيه أن المعونات الغذائيه الموجهة فى التوقيت المناسب يمكن أن تصبح وسيلة سريعه

تضمن لتلك الأنظمة الاحتفاظ بقوتها . (١٨)

وفيما يتعلق بالمعونة الأمريكية - تحديداً - فقد ركز القائمون على إدارة السياسة الخارجية الأمريكية على المفهوم السياسي لتلك المعونة ، خاصة في الوقت الذي رُؤي فيه أهمية تقوية نظام السادات داخلياً لتمكينه من إتباع سياسات خارجية جريئة - زيارة القدس ، كامب ديفيد ، التلبيع مع إسرائيل - وقد إتضح ذلك خلال ما تم توجيهه من تحويلات سريعة للسلع الغذائية من أجل تغطية النقص المباشر وحل مشكلات التمويل الخارجي لمصر . وفي أعقاب الإنتفاضة الشعبية في ١٨ ، ١٩ يناير ١٩٧٧ ، إعتد الكونجرس الأمريكي على وجه السرعة قرض سلمي بلغت قيمته حوالي ٤٤٠ مليون دولار أمريكي ، والذي نص على إنه ضمن أهدافه صيانة الإستقرار السياسي في مصر .

ولقد إحتلت مصر المكانة الأولى في المساعدات الإقتصادية الأمريكية . حيث تلقت حوالي ٩٦٩,٦ مليون دولار ، وإسرائيل حوالي ٧٨٦,٠ مليون دولار ، وسوريا حوالي ٦٥,٦ مليون دولار ، وذلك من أكبر عشر دول تتلقى ٥١٪ من المساعدات الإقتصادية الثنائية للولايات المتحدة الأمريكية ، للسنة المالية ١٩٨٠ . وإحتلت مصر المرتبة الثانية ، من أكبر عشر دول تتلقى ٩٠٪ من المساعدات العسكرية للولايات المتحدة الأمريكية للسنة المالية ١٩٨١ حيث تلقت إسرائيل (الأولى) حوالي ١٠٠٠ مليون دولار ، ومصر حوالي ٥٥١ مليون دولار ، وتايلاند حوالي ٥١,٤ مليون دولار أمريكي . (١٩)

٢- المعونة الأمريكية ودعم الصناعة الأمريكية :

لقد أوضحت الإدارة الأمريكية صراحة عن دور المعونة الأمريكية لمصر في دعم الصناعة الأمريكية ، وليس المصرية ، وذلك في أعقاب زيارة الرئيس الأمريكي « ريتشارد نيكسون » لمصر في الفترة من ١٢ - ٤

يونيو ١٩٧٤ - عام الإنفتاح الإقتصادي ودعم تواجد رأس المال العربى والأجنبى - حيث ألقى وزير التجارة الأمريكى محاضره أمام رجال الأعمال الأمريكين جاء فيها : « إنكم تتمتعون بميزة لا يمكن لأحد التغلب عليها ، فلقد قام رئيس الولايات المحته الأمريكى ، بفتح الأبواب لكم أمام الأسواق ، وعمل على خلق مناخ ملائم للسلع الأمريكى ... إننى أقول أن حكومتكم لن تترككم تنتظرون على الأبواب إننا سوف نجتاز الأبواب معكم ، وسنبقى دائماً على إستعداد لدعم جهودكم قدر إستطاعتنا » . (٢٠)

٣- الحكومة الأمريكية ودعم النظم الديكتاتورية المنتهكة لحقوق الإنسان:

ترتبط حكومة الولايات المتحدة الأمريكى بنظم للحكم تعمل لخدمة المصالح الإحتكاريه والعسكريه الأمريكى - بغض النظر عن الوحشية التى تقهر بها هذه النظم شعوبها - وذلك حتى تلبو هذه النظم على شفا الإنهيار ، ساعتها فقط قد تعلق المعونه فى محاولة للبحث عن حل وسط « معتدل » ، يضمن حماية البنيان القائم ، وحماية مصالح النخب فى الداخل والخارج ..

والحقيقة أنه مهما كانت هذه الأنظمة بغيضة فى نظر معظم الأمريكين ، إلا أنها تقسم أرباحاً مشتركه مع « لوبى » الإحتكارات وصانعى قرارات السياسة الخارجيه للولايات المتحدة . إن حكومات « القلبين » - أيام ماركوس - و « كوريا الجنوبيه » ، « أندونيسيا » ، و « مصر » ومن على شاكلتهم من الأنظمة يوفرون « مناخاً ملائماً » لإستثمارات الإحتكارات المتعديه الجنسيه - بالقيود قليله - إن لم تكن منعدمة - على أنظمة الإستيراد والتصدير والتسعيير ، وإعادة تصدير الأرباح . لقد صارت البلاد فى ظل هذه الحكومات مصدراً للمواد الخام والعماله الرخيصه غير المنظمه التى تعتمد عليها الإحتكارات فى زيادة أرباحها . وهذه الأنظمة

ترحب بالتواجد العسكرى على أراضيها كضامن لأوضاعها البولييسيه الداخليه - سواء كان تواجد مباشر أو من خلال تسهيلات أو مناورات عسكريه مشترك ... إلخ - » إن رفض تأييد مثل هذه النظم القمعيه إنما يعنى المغامرة بتأييد بدائل إقتصادييه ديمقراطيه . إن مبادرات مثل تلك التى فى نيكاراچوا اليوم تشكل تهديداً مباشراً للمصالح القويه للولايات المتحده الأمريكيه . فى إستثمار الشركات الإحتكاريه . كما تشكل تهديداً غير مباشر بوصفها مثلاً يحتذى لنشاط شعب يشترك فى إعادة توزيع القوة الإقتصادييه والسياسيه فى وطنه . (٢١)

كما أن البنك الدولى لا يبدى أدنى تردد فيما يتعلق بإقراض منتهكى حقوق الإنسان ، بل هو فى الواقع كما لو كان يكافئهم ، تم تخصيص ما يقرب من ربع مجموع قروض البنك الدولى للسنة المالىه ١٩٧٩ إلى أربع حكومات ذع صيتها لإنتهاكها المنظم لحقوق الإنسان (البرازيل ، أندونيسيا ، كوريا الجنوبيه ، الفلبين) كما تلقت أربع دول كانت تعاني من سيطرة العسكريين على السلطه أو فرض الأحكام العرفيه هى (أوروچواى ، شيلى ، الفلبين ، الأرجنتين) تلقت منذ أوائل السبعينات قروضاً بزيادة قدرها سبعة أمثال حتى عام ١٩٧٩ ، بينما لم تزد قروض البنك الدولى للدول الأخرى ، إلا بمقدار ثلاثة أمثال فقط . (٢٢)

٤ - الراحون والخاسرون من المعونه الأمريكيه :

لم يستفد الشعب المصرى فى غالبيته من تلك المعونه ، بل هو الذى يتحمل عبئها ويسدد أقساطها وديونها ، لقد إستفادت الفئات والطبقات العليا ، ممثله فى الرأسماليه الكبيره والبيروقراطيه والطفيليه بشكل رئيسى وأساسى ، كما أن الطبقات الوسطى إستفادت أيضاً من تلك المعونه ، ولقد دفع الفقراء والكادحين وهم أكثر من ٩٠ ٪ من جملة سكان الشعب المصرى ،

عبء هذه المعونة ، والفئات التى إستفادت بشكل مباشر من المعونة هى :

(١) الفئات المنتفحة إلى الرأسمالية الكبيرة :

تتمثل أهم الشرائح والفئات الإجتماعية التى إستفادت بشكل مباشر من تدوير أموال المعونة الأمريكية داخل الإقتصاد المصرى ، والتى تحتل أعلى درجات سلم توزيع الدخل فى مصر كما يلى : (٢٣)

- المقاولون الذين يقومون بأعمال الإنشاءات والتركيبات التى يتطلبها تنفيذ برنامج المعونة الأمريكية فى مصر .

- الإستشاريون وأصحاب المكاتب الإستشارية والهندسية والقانونية والإقتصادية والمحاسبية الذين يقومون بإعداد الدراسات والتصميمات وصياغة العقود وإلقيام بالخدمات الفنية الخاصة بتنفيذ برنامج المعونة الأمريكية .

- المتعهدون والتجار الذين يقومون بتوريد المعدات والمهمات والأدوات والسلع اللازمة لوضع برنامج المعونة الفنية موضوع التنفيذ .

- رجال الأعمال الذين توافرت لهم التسهيلات الإئتمانية التى منحتها المعونة الأمريكية للقطاع المصرفى المصرى .

ومن الملاحظ أن الأعمال الإستشارية والتنفيذية المرتبطة ببرنامج المعونة الأمريكية فى مصر تنفذ عن طريق بعض كبار رجال الأعمال المصريين فى قطاع الأعمال ويتعاونون على أساس المصالح المشتركة مع نظرائهم الأمريكين فى هيئات ومؤسسات أمريكية مختلفة . بالإضافة إلى ظاهرة تكرار ورود أسماء بعض مكاتب إستشارية مصرية محدودة إرتبط أصحابها بجمعية رجال الأعمال المصريين التى نشأت عام ١٩٧٧ ، كأحدى جماعات المصالح وذلك فى كثير من الأعمال الإستشارية المرتبطة بالمعونة

(٢) الفئات المتمية إلى الطبقة الوسطى .

يدخل فى عداد هذه الفئات التى إستقادت من تدفق أموال المعونة الأمريكية كل من : (٢٤)

- بعض كبار موظفى الحكومة ومديرى الإدارات العليا والوسطى فى القطاع الحكومى ، - البيروقراطى تحديداً - .

- بعض الباحثين الأكاديمين الذين إنخرطوا فى الأبحاث المشتركة فى كافة مجالات الحياه ، وأصبح هناك قطاع مقاولات فى البحث العلمى يوازى قطاع المقاولات فى الإنشاءات ، وظهرت فئة جديدة ، مقاولى الأبحاث ، والمقاولون من الباطن ، وكبار الباحث .، وبروليتاريا البحث العلمى - تلك الفئة التى تقوم بجمع المادة والأعمال المتدنيه كالنسخ والتبيض ... الخ .

- الموظفون المصريون الدائمون والمؤقتون لدى هيئة المعونة الأمريكية فى مصر .

- الموظفون فى المشروعات الممولة من المعونة الأمريكية خلال مراحل إنجاز المشروعات .

(٣) الشركات المتعدية الجنسية .

إن الشركات دوايه النشاط كقوه من قوى الإختراق ، هى شركات بدأت تتغلغل من خلال مشروعات عريبه أو دوايه ، وأصبحت تخلق قاعده تكنوقراطيه مصريه ، وإستنزفت خير الطاقات ، سواء فى العمليات الإستثماريه أو القطاع المشترك . هذه الكفاءات التى تربت فى أحضان القطاع العام والتجربه الوطنيه ، كلهم الآن ، وأبتائهم يجرى إستنزافهم ، وإعادة هذه العمليه . من خلال هذه المشروعات ناهيك عن الدور المدمر

للشركات المتعدية الجنسية فى تيسير عملية الذوبان فى النظام الرأسمالى العالمى ، وريط الأطراف بحزام من القيود التى تجعل دائماً دول الأطراف - التخوم - فى علاقة تابعه ومستسلمه لدول المركز . وتأتى بعد كل ذلك قضية الديون لتضيف بعداً جديداً فى تدعيم آليات التبعية .

هــ الديون :

قفز الدين الخارجى من ٢,٩ مليار فى عام ١٩٧٣ ، إلى حوالى ١٩,١ مليار دولار فى عام ١٩٨٣ . وهذه الأرقام تشير فقط إلى الديون المدينه ، وتستبعد الديون العسكريه ، كما إنها تتعلق فقط بالديون التى تضمنها الحكومه المصريه ، وتستبعد الديون القصيرة التى تكون مدتها سنه أو أقل ، كما إنها تستبعد إلتزامات الدوله تجاه صندوق النقد الدولى ، ولذا فإن الأرقام الحقيقيه أكثر من ذلك بكثير ، وتصل تقريباً حسب أقل التقديرات إلى حوالى ٤٠ مليار دولار فى عام ١٩٨٦ .

ولقد بلغت نسبة مدفوعات خدمة الدين إلى إجمالى الصادرات المصريه حوالى ٢٤,٥ مليون جنيه ١٩٧٤ . وقفزت إلى حوالى ٣٤,٠ مليون جنيه عام ١٩٨٣ . وبلغت نسبة مدفوعات خدمة الدين إلى الناتج القومى الإجمالى حوالى ٤,٦ ٪ عام ١٩٧٤ ، ووصل حوالى ٦ ٪ عام ١٩٨٣ . (٢٥) والسؤال الذى يتبادر إلى الذهن بتحدى كبير هو : إذا كانت مصر تدفع الآن ما نسبته ٦ ٪ من الناتج القومى الإجمالى بوفاء لخدمة أعباء ديونها الخارجيه ، فما هو إذن معدل النمو السنوى الذى يتزايد به هذا الناتج ، إن عباء الدين الخارجى يلتهم حقاً ثمار التنمية فى مصر ، ويعمق الفقر والبؤس فى الشارع المصرى . ولقد تطور تفاقم الديون الخارجيه كما تشير البيانات والإحصاءات المتاحة ، وفى نهاية عام ١٩٧٥ ، يعلن وزير الإقتصاد المصرى

فى مجلس الشعب يوم الاثنين ٢٩ ديسمبر عام ١٩٧٥ عن ديون مصر الخارجيه كما يلى : (٢٦).

١- الدين الخارجى :

بلغت الديون الخارجيه المدينه حوالى ٢٧١٧,٨ مليون جنيه ، منها ٢٢١٨,٦ مليون جنيه بالعملات الحره و ٤٩٩,٢ مليون جنيه مع دول الإتفاقيات (أى الدول التى ترتبط معها مصر بإتفاقيات دفع فيما يتعلق بتسوية المعاملات الدوليه بينهما) . أما الديون العسكريه ، فتقدرها الصحافه العالميه بحوالى ٦-٧ مليار دولار أمريكى ، أى ما بين ٢,٥ و ٣ مليار جنيه مصرى (بسعر صرف الجنيه فى عام ١٩٧٥ . وقد تغير مرتين منذ هذا التاريخ فى إتجاه تخفيض القيمه) .

٢- الدين الداخلى :

بلغ إجمالى الدين الداخلى فى نهايه سبتمبر عام ١٩٧٥ حوالى ٥٢٧٣ مليون جنيه (بزيادة قدرها ٦٧٥ مليوناً عن بداية العام) وكان إجمالى دين مصر : ١٠٩٩٢ مليون جنيه ، أى ما يساوى الدخل القومى فى ٣ سنوات .

- وفى ديسمبر عام ١٩٧٨ وصل الدين العام الخارجى حوالى ٩٩٧٠ مليون دولار (أى ٧٣,٣٪ من إجمالى الناتج المحلى لعام ١٩٧٨) وتصل أقساط السداد إلى حوالى ٩٠٠ مليون دولار ، والفوائد المدفوعه إلى حوالى ٣٩٠ مليون دولار ، وتصل نسبة خدمة الدين إلى الصادرات السلعيه والخدمات حوالى ٢٣,٧٪ وفى ٣١ يونيو عام ١٩٧٩ ، يصل إجمالى الدين العام الخارجى حوالى ١٤٩٠٠,١ مليون دولار أمريكى أى ما يعادل ٧٨,٨٪ من إجمالى الناتج المحلى .

- وفى يونيو عام ١٩٨٠ ، يصل الدين العام الخارجى حوالى ١٣٦٤٦ مليون دولار ، وتصل أقساط السداد فى عام ١٩٧٩ حوالى ٨٤٣ مليون دولار ، والفوائد حوالى ٤٢٨ دولار ، وتكون نسبة خدمة الدين إلى الصادرات السلعية والخدمية حوالى ١٧,٨ ٪ ، وتصل نسبة خدمة الدين إلى الصادرات السلعية والخدمية فى المتوسط حوالى ٢٠ ٪ . ولقد أدى كل ذلك إلى فقدان السيطرة على شروط تجدد إنتاج ذاتى للمجتمع ، وإلى الغوص فى رمال التبعية المتحركة .

وإذا كانت هذه المشكلات المتفاقمة من جراء سياسة النظام السياسى المعبر عن مصالح وطموحات الرأسماليه المصريه برمتها فى فترة السبعينات ، فهل هناك أدنى أمل فى إنقاذ للوطن بقيادة الرأسمالية المصريه ؟ وهل ما زالت هذه الرأسمالية قادره على إنجاز مهامها الوطنيه والديمقراطيه ؟ لقد أخفقت فى الستينات من تحقيق المشروع الوطنى القومى ، وما هى فى السبعينات والثمانينات تتحالف مع أكبر أعوان لها ، أعداء الأمس ، هم حلفاء اليوم . وایس هذا فقط ، بل إنها فى علاقة حميمه مع الرأسماليه العربيه ، وتعيش فى كنف ورعاية الرأسماليه العالميه بقيادة الولايات المتحده الأمريکیه . إن هذا السؤال - القضية - كان وما زال مثار خلاف وجدل بين القيادات الفكرية والوطنيه ، ولاسيما الماركسيه منها .

(٤) انتهاء الدور القيادى للرأسماليه الوطنيه:

إن عصر « النهضة البرجوازيه » قد إنتهى وإستكن داخل متاحف التاريخ ، وإنقضى عهده إلى لا رجعه . والمعاون على مجرد « بعض إيجابيات النهج الرأسمالى » يعيشون فى أوهام ويخدعون الجماهير . فلئن كانت الدول الصناعيه المتقدمه ، تحافظ على بعض تقاليد وإيجابيات الليبراليه البرجوازيه ، نتيجة ظروف خاصه بها ، ويتطورها الإقتصادى

والإجتماعى والتاريخى وراثتها ، فإن البرجوازية المصرية ولدت شوهاء ، عاجزة عقيمه ، تشربت سلبيات الرأسمالية (فى عصر أزمتها) دون إيجابيتها . ولعل آخر إختلاجات المحتضر جاءت فى صورته نظم « رأسمالية الدولة الوطنية » كمنعرج فى الخط البيانى المنحدر الهابط ، وفورة وقتيه قصيرة النفس ، حررت جزئياً بعض عناصر قوى الإنتاج بما حققته من إنجازات . (٢٧) ولكن البرجوازية البيروقراطية التى نمت فى كنفها تبنت أسوأ وأحقر ما فى النهج الإجتماعى من مفاهيم وممارسات ، وولدت أبشع صور الإرتزاق والطفيليه المفرطه والفساد والعفن ، وأفرزت أكثر « الايديولوجيات » ابتذالاً وإنحطاطاً ، بإعتمادها على السلطه وأجهزتها ونفوذها وتسهيلاتها كمصدر للتراكم والإثراء السريع السهل ، وأستعاضت عن المثل والتقاليد لعصر النهضة البرجوازية ، بأخلاقيات اللصوص وقطاع الطرق ، وسقطت الحياه الفكرية والثقافية والتربويه فى مستنقع الإرتزاق والتزيف للسلطه .

إن محاولات « ترشيد » النظام ، وصحوات الإتجاهات الأكثر « إستناره » والأقرب إلى « الوطنيه » قد تفرقت وتناجج فى بعض المراحل - بدرجات تقل حدتها مع تتابع الأزمات ومرور الزمن - لكنها سرعان ما تعود للانحراف داخل الحلقة المفرغه الخبيثه ، لأن أزمة الرأسماليه أصبحت مستعصيه - بل مستحيله الحل - وسوف تنكسر بعض حلقات « الحكم الجاهلى » ويسقط مرحلياً ، هنا ، أو هناك (فالظاهرة عامه وشامله) وترتفع شعارات ووعود وعهود بعهد جديد من الإصلاح والنهضة ، وسوف يتخلل مسار السلطه البرجوازيه ترجعات ، ولكنها لن تؤثر على المنحنى المتدهور إلى الحضيض .

وفى نهاية هذا الجزء ، لا نملك إلا أن نؤيد رأى الدكتور محمد بويدار

، فى إنتهاء الدور المنتج للرأسمال المصرى ، بمعنى إنه لم يعد لرأسمال المصرى دور قىادى فى تطوير قوى الإنتاج فى داخل مصر . ونقصد هنا تحديداً الرأسماليه المصريه ككل وليس شريحه يمكن تسميتها بالطفيليه أو غير طفيليه . فالإتجاه السائد للدوله المثلثه لرأس المال هذا بشرائحه المختلفه ، أصبح إتجهاً ربيعياً ، ومن ثم لا دور له فى الثوره الوطنيه ، ولم يعد هناك فى هذه المرحله التاريخيه إمكانية الفصل بين ثوره وطنيه وثوره إجتماعيه ، وإنما قد تداخلت الإثنتان فى هذه الآونه . وبمعنى آخر ، أن آخر الأنفاس الوطنيه لرأسمال المصرى برزت على الساحه فى الخمسينات والستينات ، وعام ١٩٥٢ لم يكن بداية لمرحله جديده ، وإنما كانت لمرحله قديمه ، بدأت على الأقل مع الحرب العالميه الأولى ، وتمثل آخر الأنفاس الوطنيه لرأس المال المصرى . (٢٨)

وملاحظه أخيره ، أن هذ الإنتهاء للدور المنتج لرأس المال المصرى يتم فى إطار القضاء على تسييس المجتمع المصرى منذ الخمسينات . فمئذ ثلاثين سنه ، كانت هناك محاولات منظمه للقضاء على تسييس المجتمع ، وإحتكار الدوله للحياه العامه ، وإبعاد المصريين عن هذه الحياه ، وإحتكار التنظيم السياسى ، إلا فى إطار ما تراه الدوله وما يحقق مصالحها .

كان هذا ، هو حال الواقع المصرى فى السبعينات ومازال ، تحالف طبقى يعبر عن تزاوج العلاقة بين المصالح الطبقيه له فى الداخلى وعلاقتها بالمصالح الطبقيه للنخب السياسيه فى دول العالم الرأسمالى - الأمريكى تحديداً ، تدهور للحياه على كافة الأصعده ، شلل فى بنىة المجتمع ، زيادة فى حدة التفاوت الطبقي ، ترف وإسفاف فى جانب ، وفقر ومعاناه فى جانب آخر ، ٥٪ من إجمالى السكان يحصلون على ٢٠٪ من إجمالى دخل المجتمع ، و ٧٥٪ من إجمالى السكان ، يحصلون على ٤٠٪ من إجمالى الدخل .

القومى ، أصبحت حياة المواطنين شبه مستحيله فى وطنهم ، وعليهم قبل أن يغادروا مقاعد الدراسه بالجامعه أو المعهد أن يبحثوا عن سبيل للهجره ، والعمل خارج الوطن ، سعيأ وراء الرزق . وبقي القطاع الكبير الذى يبيع قوته وجهده اليومى فى سوق العمل ، فى ظل شروط بالغة القسوة ، وقطاع كبير من موظفى الدوله - الصغار - غير القادرين على قيادة تاكسى بعد إنتهاء العمل أو العمل فى سوپر ماركت ، كوقت إضافى لتحصيل دخل يعين على الحياه فى حدها الأدنى ، سباق رهيب للحصول على لقمة العيش ، أشبه بقطيع من السمك إلتف حول سنارة الصياد التى لا يوجد بها سوى طعم واحد لإصطياد فريسة واحدة ، كل ذلك ما تم ويتم على صعيد الحياه الإجتماعيه والإقتصاديه للمواطن المصرى ، والتعليم كحق وإحتياج وأداة لتحرير العقول من قيود السلطه والزمان ، ليس ببعيد عن تلك المساهه الشامله . وفى الجزء التالى سوف نرى كيف كان التعليم نفسه أحد أدوات وآليات التبعية ، ومحاولة لدعم الإستقرار بإعادة إنتاج العلاقات الإجتماعيه بما هى عليه . لم يكن التعليم كحلم أمام المواطن المصرى للإنتعاق من الفقر والبطس وتحقيق حراك إجتماعى يعينه على الحصول على وظيفه يشق لها حياه جديده أو مساعده الأسره الفقيره . كيف كان التعليم وسياسته وسط تلك الأيديولوجيا التى سادت المجتمع المصرى خلال عقد السبعينات والثمانينات ؟

ثانياً: الأيديولوجيا السائدة... والسياسه التعليميه :

لم يكن التعليم غائباً أبداً عن توجهات النظام السياسى وأيديولوجيته طوال الفتره المشار إليها ، بل كان حاضراً فى عمق وعى النظام السياسى ، على إعتبار أنه أحد أجهزة الدوله الأيديولوجيه والتى تسير بواسطه الأيديولوجيا ، وعلى إعتبار إنه موضوع كل اسره مصريه ، تتشغل به

وتتفعل معه . وكانت الجذور الجينية لسياسة التراجع ، قد تم وضعها فى الستينات ، وتم الحصاد فى السبعينات والثمانينات ، من خلال سيناريوهات عديده ، بدأت « بتقرير اللجنة الوزاريه عن سياسة التعليم عام ١٩٦٥ » ومروراً بمؤتمر عام ١٩٧١ « التعليم وبناء الدولة العصريه » وتقرير « تطوير وتحديث التعليم فى مصر » عام ١٩٨٠ ، وإنهاءً بتقرير « إستراتيجية تطوير التعليم فى يوليو ١٩٨٧ » . كانت هذه التقارير والمؤتمرات والإستراتيجيات تهدف فى مجملتها إلى تطويع التعليم وجعله أداة أيديولوجيه ، تحقق مصالح طبقيه معينه . ولم يعد حقاً أو وسيله للإرتقاء الإجتماعى بل أصبح عبء يثقل كاهل الطلاب وأسره . وستعرض فيما يلى لتلك السيناريوهات العديده ، إلى جانب القرارات والتصريحات الوزاريه والإجراءات التنفيذيه المعبره عن سياسة التعليم وتوجهاته خلال عقد السبعينات والثمانينات ، لنرى كيف كان التعليم أحد أهم بنود الخطاب السياسى ، وكيف ترجمت سياسته لتفيد فى النهايه القادرين على تكلفته بعد تخلى الدوله عن دورها فى توفيره وتوسيعه وتعميمه ليستفيد منه الفقراء والكادحين وغير القادرين على تحمل مصاريف التعليم الخاص والأجنبى .

(أ) ديمقراطية التعليم وديمقراطية النظام السياسى :

قبل الدخول فى عرض سيناريوهات سياسة التعليم وتطوره خلال عقد السبعينات والثمانينات ، يجدر بنا أولاً أن نقف على مفهوم " ديمقراطية التعليم " ، على إعتبار أن هذا المفهوم هو ترجمة حقيقيه لديمقراطية النظام السياسى ، والذي إستمد شرعيته فى الحكم من خلال " التعدديه السياسيه " التى روج لها وتبناها خلال العقدين الماضيين . وعلى إعتبار أن ذلك مكسب شعبى يعين النظام السياسى فى تلك الحقبه عن خصائص النظام السياسى خلال عقد الخمسينات والستينات . ونحن هنا ليس مناظ بنا الفوضى فى

كشف وتحليل مدى صدق شعار : التعددية السياسية " وترجمته فى الواقع الإجتماعى والسياسى المصرى ، بقدر ما نحن مطالبون بأن نتعرض لمفهوم "ديمقراطية التعليم " بإعتباره جزءاً أصيلاً من شعار " التعددية السياسية " ومن بنية النظام السياسى السائد .

فى النظم الرأسمالية المتخلفة والتابعة ، والتي عانت كثيراً من السيطرة الإستعماريه المباشرة فى حقبة سابقة على الإستقلال السياسى والإقتصادى يتحدد شعار "ديمقراطية التعليم " فى إطار الحركة العامه للصراع الإجتماعى والسياسى فى المجتمع ، حيث تلعب المدرسة والنظام التعليمى برمته دوراً طبقياً تجاه التصفية والفرز الإجتماعى ، بحيث لا يتوفر التعليم العالى والعام إلا لأبناء الصفوة والميسورين مالياً .. وذلك على إعتبار أنه كان كذلك إبان فترة الإستعمار المباشر ، حينما كانت الروابط مباشرة وعلنية ، ولكن فى فترة التبعية وفى إطار النظام الرأسمالى العالمى حيث تكون الروابط خفية ومن خلال وكلاء وشركات متعددة الجنسية ، يظل التعليم يلعب نفس الدور ولا سيما فى غياب الدور الشعبى والجهاميرى فى فضح هذا الدور وكشف أسرارهِ . وفى التعددية السياسية والتي من المفترض أن تمثل القوى والتيارات السياسية والإجتماعيه فى المجتمع بأشكال للعمل الجماهيرى المباشر ، حيث يناط بها كشف هذا الدور وفضحه ، وطرح البديل الجاد الذى يحقق العدالة الإجتماعيه فى الحياة وفى التعليم . هنا يتحدد لديمقراطية التعليم معنى أولياً ، هو ضرورة فتح أبواب التعليم بمختلف مراحله ، أمام أوسع الفئات الشعبيه ، وبوجه خاص أمام الفئات الكادجه والمحرومه منه أصلاً بحكم وضعها الطبقي بالذات .

غير أن ديمقراطية التعليم لا تنحصر فقط فى تعميمهِ ، وإن كانت تستلزم بالضرورة تعميمهِ ، والفارق كبير بين العمليتين . وقد يتخذ هذا

الشعار فى البدء ، فى بنىة إجتماعية تابعة معنى تعميم التعليم ، بسبب إنتشار الأمية فى فئات واسعة ، قد تكون متزايدة ، فى أثناء الطبقات الكادحة فى الريف بشكل خاص ، إلا أن من الخطأ حصره فيه ، أى فى معناه هذا . فتعميم التعليم فى المرحلة الابتدائية وحتى الإعدادية أو الثانوية ، فى إرتباطه العضوى بعملية التحدد المتوسع للرأسمال ، وبالتالي لعلاقات الإنتاج القائمة يفترض فى الوقت نفسه وجود التفاوت فيه كشرط لتحقيقه . (٢٩) معنى هذا أن التجدد المتوسع للرأسمال يحدد تعميم التعليم بشكل تخص فيه كل فئة إجتماعية بقدر وبنوع معينين من المعرفة يحددهما وضعها الخاص فى عملية الإنتاج الإجتماعى ، أى المكان الذى تحتله فى إطار علاقات الإنتاج القائمة .

فتعميم التعليم إذن يقضى على الأمية بمقدار ما يتطلب ذلك تطور الإنتاج الإجتماعى فى إطار التجدد المتوسع للرأسمال ، إنما هو لا يقضى مطلقاً على التفاوت القائم فى التعليم بين أبناء مختلف الطبقات الإجتماعية ، بل بالعكس ينطلق منه ويكرسه ، أو قل ليكرسه وهنا يكمن الطابع التضليلى " للديمقراطية " البرجوازية فى ميدان التعليم .

إن ديمقراطية التعليم ليست فى تعميم هذا التفاوت الطبقي فيه ، بل فى القضاء عليه بشكل يتمكن فيه أبناء الطبقات الكادحة من إستخدام المدرسه والجامعة منها بشكل خاص للوصول إلى معرفة خصت بها الطبقة المسيطرة بأبنائها ، بإقامة مختلف السدود المنيعه فى وجه أبناء أعدائها الطبقيين . فبالقضاء على التفاوت الطبقي فى التعليم ، كحصر التعليم الجامعي مثلاً فى أبناء الطبقة المسيطرة ، لا يكون بإبطال عملية التعليم نفسها أو " بهدم الجامعة " بل بهدم السدود التى تحصر هذا التعليم بأبناء الطبقة المسيطرة وتمنعه عن الطبقات الكادحة ، أى بوضع الجامعة فى متناول هذه الطبقات وأبنائها . (٣٠) وهذا يتطلب إعادة نظر جذرية فى البناء الطبقي لنظام التعليم القائم فى

مصر . كما أن هذا يعد أحد المفاهيم الأساسية لديمقراطية التعليم الحقيقية بعيداً عن الزيف البرجوازي والتبعي والسادد .

ثم أن لديمقراطية التعليم مفهوم ثان غير هذا الرفض وهذا الفضح لمبدأ التصفيه الطبقيه . فدور التعليم في تأمين تحقق هذه العملية من تجديد علاقات الإنتاج ، لا يقتصر على إقامة السدود المنيعه في وجه الطبقات الكادحه وأبنائها بشكل تتأبد فيه سيطرة الطبقة المسيطرة بتجدها المستمر ، بل هو يكمن أيضاً في إخضاع تطور الوعي الإجتماعى عند مختلف الطبقات والفئات لسيطرة الأيديولوجية المسيطرة بشكل يتكون فيه وعى كل فئة إجتماعيه حسب ما يتطلبه وضعها الإجتماعى في علاقات الإنتاج القائمة من وعى أو أشكال محددة من الوعي ، أى حسب ضرورة بقائها المؤيد في وضعها الطبقي هذا .

وفي ضوء هذا الدور الأيديولوجي والطبقي للتعليم ، يتخذ مفهوم ديمقراطية التعليم ، معنى تحرير التعليم ، وبالتالي تحرير المعرفة من سيطرة أيديولوجية الطبقة المسيطرة ، وتعديل المناهج والبرامج التعليميه ، أى إصلاح التعليم في أفق التحرر من هذه السيطرة الأيديولوجية ، وإلغاء التفاوت الطبقي في المعرفة المقدمة للطلاب وفتح أبواب التعليم أمام الفئات والطبقات التي حرمت منه زمناً طويلاً بحكم وضعها الطبقي والإجتماعي .

(أ) سيناريوهات تطوير التعليم وملامح السياسة التعليميه :

١٩٧٤ - ١٩٨٩

من خلال ما قدم لمفهوم ديمقراطية التعليم في علاقته بديمقراطية النظام السياسي نستطيع أن نبين ملامح السياسة التعليمية التي طرحت وتفذت خلال عقد السبعينات والثمانينات ، محاولين فيما يلي من صفحات أز نخبر صدق الطروحات الواردة بتلك السياسة ، متخذين بعد " ديمقراطية

التعليم " بعداً أساسياً فى التحليل والقياس ، ومحوراً جوهرياً للشروحات الواردة ، وذلك على إعتبار أن ديمقراطية التعليم هى بوصلة التوجيه فى هذا الجزء من الدراسة .

لقد طرح خلال العقدین الماضیین ثلاث ورقات أساسية صادرة عن وزارة التربية والتعليم ، حددت الملامح الرئيسيه للسياسة التعليمية ، كانت الورقة الأولى فى مطلع السبعينات بشأن " التعليم وبناء الدولة العصريه " ثم تلتها الورقة الثانية فى عام ١٩٨٠ بشأن " تطوير وتحديث التعليم فى مصر : سياسته وخطته وبرامجه تحقيقه " ، ثم طرحت الورقة الثالثة عام ١٩٨٥ بشأن " السياسة التعليمية فى مصر " ثم الورقة الأخيرة ، وهى الأكثر وضوحاً وجراًه ، حيث أن الأوراق السابقة ظلت مترددة حبال قضايا ديمقراطية التعليم ومجانيته ، إلا أن الورقة الأخيرة " إستراتيجية تطوير التعليم فى مصر ، يوليو ١٩٨٧ " ، كانت أكثر هذه الرؤى شجاعة وكشفاً للمستور ، حبال تحويل التعليم كسلعه ورفع الدعم عنه ، وذلك تنفيذاً لنصائح وتوجيهات البنك والصندوق الدوليين . . وتعبيراً عن تردى الأوضاع الإقتصاديه والإجتماعيه ، إنها الورقة التى إنسجمت مع بنية النظام السياسى الرأسمالى ، ودوراته فى فلك التبعية للنظام الرأسمالى العالمى .

ففى ورقة " تطوير وتحديث التعليم فى مصر ، والتى طرحها الدكتور مصطفى كمال حلمى وزير التعليم حينذاك ، نجد فى ص ١١ ، ١٢ تحت عنوان " مقومات السياسة العامة للتعليم فى مصر " ، ما يلى : (٢١)

- أن التعليم الحديث نظام حياة ، يمتد بامتداد حياة الفرد ، ويرتبط بتغيير دور الفرد فى المجتمع .

- أن التعليم الحديث ، وإن كان نظاماً له مقوماته الخاصة ، إلا أنه جزء من النظام الإجتماعى كله ، وهو إذ يتأثر بالانظمة الأخرى فى المجتمع

، يؤثر فيها أيضاً وذلك يقتضى بالضرورة أن تراعى إستراتيجيات وخطط تطوير التعليم تشابك وتداخل العلاقات بين التعليم وغيره من الأنظمة الأخرى فى المجتمع .

وفى نفس الورقة ص ١٨ نجد أن المبادئ الأساسية الموجهة لحركة التعليم فى مصر ما يلى : (٣٢)

- التعليم من أجل ترسيخ الديمقراطية : لا يعنى التعليم من أجل ترسيخ الديمقراطية مجرد تكافؤ الفرص وإيصال خدمات التعليم لكل فرد ، وتمكين هذا الفرد من النمو إلى أقصى ما تؤهله له مواهبه وقدراته الذهنية ، وإنما يعنى أيضاً ما هو أهم من ذلك وهو تكوين الشخصية الديمقراطية .

- التعليم من أجل التنمية الشاملة والعمل المنتج : من المسلم به أن التعليم ينبغى النظر إليه فى إطار التنمية الشاملة من خلال وظائف أساسية يضطلع بها فى هذه التنمية . وتواصل الورقة سرد الإنجازات : ومع إستجابة نظام التعليم لكل من الطلب الإجتماعى والإقتصادى عليه ، إنتشر إنتشاراً واسعاً يتحول - حقاً وعدلاً - من تعليم للقله أو الصفوه إلى تعليم شعبى للكثرة .

- زيادة معدلات التنمية الإقتصادية وما يترتب على ذلك من توفير فرص جديدة للعمل المنتج .

- ترشيد التعليم ورفع كفاءته وقدرته على الإستجابة السريعة لمتطلبات التنمية السريعة والمتغيرة ، وربطه بالحاجة الحقيقية لضبط التنمية ، حتى لا يكون هناك فائض من الخريجين فى تخصصات معينة أو نقص فى عددهم فى تخصصات أخرى .

كما أننا نجد فى الورقة الصادرة فى عام ١٩٨٥ تحت عنوان " السياسة التعليمية فى مصر " بخصوص أهداف السياسة التعليمية ما يلى :

- الإرتفاع التدريجى بقدرة النظام على الإستيعاب ، وصولاً إلى الإستيعاب الكامل فى إطار أوضاع ونظم تعليميه مناسبة ، تحقيقاً وتامصلاً لمبدأ تكافؤ الفرص ، وهو من أهم مبادئ الديمقراطية ، وضماناً لحق المواطن فى التعليم وإشباعاً لحاجته إلى التربية ، وهى حاجة إنسانية أساسيه .

- أن التعليم هو أحد المداخل الأكثر فاعلية وأهمية لتأكيد حقوق الإنسان وذلك من خلال ما نص عليه الدستور من أن التعليم حق تكفله الدولة لكل مواطن بإعتباره واحداً من مجموعة الحاجات الأساسية اللازمة لكل فرد فى المجتمع .

- أن التعليم فى مؤسسات الدولة كما ينص الدستور مجانى فى مراحله المختلفه بما يحقق العدل الإجتماعى وسد الفجوة الإقتصادية والثقافيه بين المواطنين وفى مختلف البيئات الريفيه والحضرية .

- أن نشر التعليم - على أوسع نطاق بإعتباره حقاً أساسياً لكل مواطن - له نور جوهري فى العمل على إرساء المبادئ الديمقراطية وترسيخها .

- أن التعليم من أجل ترسيخ الديمقراطية لا يعنى مجرد تكافؤ الفرص أو إيصال خدمات التعليم لكل فرد وإنما يعنى بالدرجة الأولى تكوين الشخصية التى تعى الصالح العام .

كما نجد أيضاً فى الورقة الأخيره (إستراتيجية تطوير التعليم فى مصر) والتى طرحت فى يوليو ١٩٨٧ ، وحازت على دعم وتشجيع من القيادة السياسية ، نجد أن أهم محاور الإستراتيجية فى توجيه السياسة

- زيادة فعالية ديمقراطية التعليم .
- التوسع فى التعليم الفنى والإرتفاع بمستواه .
- حسن إعداد المعلم وتأهيله .
- توفير التمويل اللازم للتعليم بجميع مراحله .
- زيادة فعالية الإدارة التعليمية والجامعية من خلال ديمقراطيتها .

ولا شك أن كل تلك الإستراتيجيات والسياسات الخاصة بتطوير التعليم ورسم معالم سياسته ، تكاد تكون متشابهة ، بل إننا نجد أن نفس العبارات تتكرر رغم التباعد الزمنى - إلى حد ما - بينهما ، وتصدرت قضية " ديمقراطية التعليم ونشر التعليم وتحقيق الإستيعاب " أهم بنود تلك السياسات ، ونحن هنا لسنا بصدد تحليل مفردات تلك السياسات ، ولكننا بصدد إختبار صحة تلك المفردات والمقولات التى غلب على خطابها الطابع الإنشائى والبيانى ، وإستخدمت لفظه ومفهوم ديمقراطية التعليم لضرب المكاسب التى تحققت عبر سنوات الكفاح لصالح الفقراء والكادحين ، نحن سنحاول أن نرصد حركة الواقع الفعلية ، والتى إزدحمت بالعديد من التناقضات التى أبطلت تلك الكبسولات المهدئة ، والتى حاول خبراء التربية ورجال السياسة - أيديولوجية النظام - أن يضعوها فى كوب العسل ، وسنفرد فى نهاية الدراسة معالجة خاصة - نقدية - للإستراتيجية الأخيرة ، لأنها أتت بحق معبرة عن أيديولوجيو النظام السياسى - أيديولوجية التبعية - وكانت الإجراءات والقرارات التالية لها تدعياً لتحويل التعليم إلى خدمة تقدم على طبق من فضة لأبناء الأغنياء وحرمان الفقراء منه . ولعل السطور القليلة التالية تبين ذلك .

(ب) مظاهر غياب ديمقراطية التعليم :

هناك العديد من مظاهر غياب الديمقراطية فى النظام التعليمى ، منها على سبيل المثال ، غياب المشاركة الشعبىة والوطنىة فى رسم السياسة التعليمية ذاتها ، وفى صنع القرار التعليمى ، وفى أسلوب الإدراة التعليمىة ، ووضع المناهج والخطط والبرامج الدراسىة ، حيث يقوم بكل ذلك مجموعة من الخبراء - الموظفين - التكنوقراط ، ومن مظاهر إنعدام ديمقراطية التعليم أيضاً قضايا الرسوب والتسرب والإستيعاب - التمدرس - والمجانىة وتكافؤ الفرص التعليمىة وإزدواجىة النظام التعليمى ... إلخ ونحن هنا سوف نعرض للقضايا الأخرى فقط (الإستيعاب - التمدرس - والتسرب والرسوب والمجانىة) بإعتبارها من أهم المظاهر الكاشفة لغياب ديمقراطية التعليم والتى هى فى ذات الوقت جزء أصيل من شعار التعددىة السياسىة للنظام السياسى .

١- الإستيعاب - التمدرس :

بصدور التقرير الخاص بسياسة التعليم فى عام ١٩٦٥ ، الذى حاول أن يوائم بين سياسة التعليم وخطط التنمية ، تم طرح الأفكار الجنينىة لمحاولة " ترشيد التعليم " والحد منه بحجة وجود أعداد زائده عن الحاجة فى بعض التخصصات . وأعلن أن عام ١٩٧٠ سيكون عام الإستيعاب الكامل لكل الأطفال البالغين سن السادسة ، إلا أن الدوله لم تستطع أن تحقق الإستيعاب الكامل ، لا فى عام ١٩٧٠ ، ولا فى غيره ، ولكن . وحسب إحصائيات وزارة التربىة والتعليم - مع التحفظ الشديد عليها - لعام ٧٧ / ١٩٧٨ ، بلغت نسبة الإستيعاب ٨١,٩ ٪ . وأن نسبة الإستيعاب بالمدارس الرسمية والمعانه بلغت ٧٢,٩ ٪ من جملة الملمزمين (٦ - ٨ سنوات) وبالمدارس الخاصة بمصروفات ٤,٧ ٪ (٣٥) وهذه النسب تهبط فى الريف عنها فى المدن وفى الأحياء الشعبىة والقرى التى لا توجد بها مدارس

إعدادية . ولا شك أن أكثر من ثلث الأطفال فى سن الإلزام لا تجد النولة لهم مكاناً فى المدرسة الابتدائية ، أما أبناء الأسر الميسورة فتقصد بهم مدارس الحضانه ومدارس اللغات والمدارس الأجنبية ، ويترك أبناء الفقراء للشارع ، حيث لا يجدون ثمناً لنفقات دور الحضانه ومدارس اللغات . (٣٦)

وهذه النسب السابقة فى إنخفاض مستمر ، ففى تصريح للدكتور مصطفى حلمى وزير التعليم لجريدة أخبار اليوم فى ١٥/٩/١٩٧٩ يقول : بالرغم من التوسع الكبير فى التعليم الإبتدائى وإستيعابه لما يقرب من ٤,٣ مليون طفل يمثلون ٧٥٪ من مجموع أطفالنا فى سن ٦ - ١٢ سنة . إلا أن هناك ما يقرب من المليون طفل فى هذه السن لا يتلقون أى تعليم نظامى . كذلك لم يتحقق التكافؤ المطلوب بين الريف والحضر والذكور والإناث ، حيث تصل نسبة الذكور إلى ٦٠٪ بينما لا تتجاوز نسبة الإناث ٤٠٪ ، كما أن ٥٠٪ من مدارس المرحلة الإبتدائية تعمل بنظام الفترتين . وفى المرحلة الثانويه بلغ عدد طلاب التعليم الثانوى العام حوالى ٤٤٣ ألف طالب ، مقابل ٤٩٣ ألف طالب بالتعليم الفنى ، أى بنسبة ٤٧ : ٥٣٪ ، إلا أن الضغوط الشعبية والسياسيه المستمرة بالإضافة إلى التوسع فى التعليم الخاص تحول دون تضيق أبواب التعليم الثانوى العام . وكذلك يضم التعليم الجامعى والعالى نحو ٤٠٠ ألف طالب يمثلون ١٠٪ من شريحة العمر ١٩ - ٢٢ سنة ، وسيكون عام ١٩٨١ عام الإستيعاب الكامل !! (أخبار اليوم ٧٩/٩/١٥) .

وفى تقرير عن تطوير وتحديث التعليم الذى قامت به اللجنة المصرية الأمريكية الصادر عام ١٩٨٠ ، نجد أن نسبة الإستيعاب فى التعليم الإبتدائى حوالى ٦٨,٢٪ ونسبة الإستيعاب فى التعليم الإعدادى حوالى ٥٨٪ ، أى أن ٣٢٪ من شريحة العمر (٦ - ١٢) ، ٤٢٪ من شريحة العمر (١٢ - ١٥) ليسوا فى المدارس . ومعنى هذا أن هناك ٣ مليون طفل ليسوا أصلاً فى أى مدرسة ، وهى نسبة ذات دلالة فى مجتمع تعدادده ٤٠ مليون ، كما

يؤكد على ذلك التقرير نفسه . (٣٧)

والجدول التالي يوضح نسب الإلتحاق في الفترة من عام ١٩٨٥/٨٤ لفئة العمر ٦ - ١٨ سنة ، ونجد أن الأرقام جد متناقضة ولا تدل على تقدم يذكر لجهود الدولة ونظامها السياسى نحو تحقيق الشعار الذى رفع خلال العقدين الماضيين ، من تحقيق الإلتحاق عام ١٩٧٠ ، ثم فى عام ١٩٨١ وإعمالاً لمبدأ ديمقراطية التعليم ونشره على أكبر قطاعات ممكنة من الشعب ، وهى القطاعات المحرومة منه أصلاً .

جدول رقم (١)

يوضح نسبة إستيعاب التلاميذ بالمدارس فى الفئات العمرية من ٦ - ١٨ سنة بمراحل التعليم المختلفة للعام الدراسى ١٩٨٥/٨٤ (٣٨)

الفئة العمرية	عدد الأفراد فى الفئة العمرية	عدد التلاميذ	نسبة المتعلمين فى المرحلة %
من ٦ - ١٢ سنة (الحلقة الإبتدائية)	٧,٠٤١,١٨٥	٥,٦٨٠,٥٢٨	٨٠,٦٨ % *
من ١٢ - ١٥ سنة (الحلقة	٣,٤٢٨,٤١٦	٢,٠٠٠,٠٨٧	٥٨,٣٥ %
جسلة المرحلة الأولى	١٠,٤٦٩,٦٠١	٧,٦٨٠,٦١٥	٧٣,٣٥ %
من ١٥ - ١٨ سنة (المرحلة الثانوية)	٣,٠٠٨,١٩٦	١,١٤٤,١٤٧	٤٨,٠١ %

* هذا العدد لا يتضمن تلاميذ التعليم الأزهرى المقيدين بالتعليم الإبتدائى .

وقراءة الجدول السابق ، قراءة سوسيوثقوبية ، يتضح لنا مدى إخفاق السياسة التعليمية عن إستيعاب الأطفال الذين يجب إستيعابهم فى فئات عمرهم فى المراحل الدراسية المختلفة . وفى المرحلة الإبتدائية بلغت نسبة

الإستيعاب ٦٨, ٨٠٪ أى أن هناك حوالى ٢٠٪ من أطفال فترة العمر من ٦ - ١٢ سنة خارج جدران المدرسة ، وهو ما يعادل حوالى ٢, ٥ مليون طفل ، يلقى بهم فى الشارع أو الورش ، أو يكونوا مواطنين مشوهين عاجزين عن التكيف مع المجتمع ، هذا بالنسبة إلى الفقراء منهم ، أما الأغنياء فإن نظام التعليم ترك لهم الحضانات ومدارس اللغات والمدارس الأجنبية حتى لا يكون مصيرهم ، مصير الفقراء ، وفى المرحلة الإعدادية ككل ، بلغت نسبة الإستيعاب حوالى ٥٨, ٣٥٪ أى أن هناك حوالى ٤٢٪ من جملة الأطفال فى سن ١٢ - ١٥ خارج جدران مقاعد الدراسة وهو ما يعادل ١, ٥ مليون ونصف طفل ، ناهيك عن أعداد المتسربين والتي تصل أحياناً وحسب أقل الإحصائيات تقارباً ما بين ١٥ - ٢٠٪ . وفى المرحلة الثانوية تصل نسبة الإستيعاب حوالى ٤٨٪ ، أى أن هناك ٥٢٪ من جملة عدد التلاميذ فى هذه السن ١٥ - ١٨ سنة خارج معاهد الدراسة ، وهو ما يعادل ٢ مليون طفل تعجز المدرسة الثانوية عن إستيعابهم . وهذا يعنى بعبارة أخرى ، أن عدد الأطفال المنخرطين فى نظام التعليم ما قبل الجامعى يعادل ١٣ مليون طفل ، ولا تستوعب المدارس منهم سوى ٨ مليون ، وأن هناك خمسة ملايين طفل أخفق نظام التعليم وسياسته عن إستيعابهم على مدى عقدين من الزمان ، وعلى الرغم من المعونات والقروض والدعم والتبعية للنظام الرأسمالى ، إلا أن كل ذلك كان لمصلحة الصفوة وأبنائها ولم تستفد منه الطبقات الفقيرة والشعبية شيئاً ، ولكنها وحدها هى التى تتحمل عبء تلك الديون .

ولو عقدنا مقارنة بين عامى ١٩٨٢/١٩٨٦ ، سنجد أن الإحصائيات الرسمية صادرة عن وزارة التربية والتعليم تشير إلى الحقائق التالية :

لقد بلغ عدد الطلاب المقيدىن بالتعليم الإبتدائى لعام ١٩٨٢ حوالى ٥, ١٨١, ٦١١ كما بلغ عدد الطلاب المقيدىن بالتعليم الإعدادى حوالى

٨٥٠,٨٤١ طالب ، وبلغ عدد الطلاب المقيدين بالتعليم الثانوى بجميع أنواعه ودور المعلمين حوالى ١,٣٣٩,٠٦٩ ، وبلغ مجموع الطلاب المقيدين بالجامعات والمعاهد العليا حوالى ٠,٦٦٦,٦٠٠ ، وبلغ مجموع الطلاب المقيدين بجميع مراحل وأنواع التعليم الجامعى وما قبل الجامع حوالى ٣٦٥,٠٢٨,٩ ، وذلك فى حين أن الطلاب الذين يقعون فى فئة العمر ما بين ٦ - ٢٢ سنة ، وهى شريحة العمر التعليمى حوالى ١٤,٢٧٥,٠٠٠ أربعة عشره مليوناً وربع مليون (٣٩) .

يتضح لنا أن هناك حوالى خمسة ملايين طفل خارج جدران المدارس ومعاهد العلم والمعرفة الأساسية ، ويحرمون من التعليم أو لا تتاح لهم فرصة لكى يدخلوا النظام التعليمى (وهى نسبة قريبه من إحصائيات ١٩٨٥/٨٤) ولو حسبنا إلى جانب ذلك نسبة التسرب من التعليم وهى تتعلق بالظروف الإقتصادية المتدنيه والقاسيه للأسر الفقيرة ، بمعدل ٢٠ - ٢٥٪ فى المرحلة الابتدائية وحدها لقفز الرقم إلى حوالى ستة ملايين بدلاً من خمسة ، ولا شك أن هذه النسبة مرتفعة للغاية .

وفى عام ١٩٨٦ نجد الصوره على ما هى عليه تقريباً ، أى أن جهود خمسة أعوام لم تحقق الهدف المنشود ، وهو إتاحة الفرصة لمن لهم حق الإلتحاق بالنظام التعليمى ، حيث بلغ عدد الطلاب المقيدين بالتعليم الإبتدائى حوالى ٦,٣٥٩,٩٤٢ ، وبلغ عدد الطلاب المقيدين بالتعليم الإعدادى حوالى ٣٣٥,٢٧٠,٢ ، وبلغ عدد الطلاب المقيدين بالتعليم الثانوى بأنواعه ودور المعلمين والمعلمات حوالى ١,٩١١,٣٤٠ ، كما بلغ عدد الطلاب المقيدين بالتعليم الجامعى والعالى حوالى ٠,٦٦٦,٦٠٠ ، وبلغ مجموع الطلاب المقيدين بالنظام التعليمى من أوله إلى منتاه حوالى ١٠,٨٨٨,٢٣٧ وفى المقابل بلغت نسبة الأطفال الذين يقعون فى فئة العمر ما بين ٦ - ٢٢ سنة

نهى مرحلة التعليم حوالى ١٦,٣٢٩,٠٠٠ ، معنى ذلك أنه فى عام ١٩٨٦ ، زاد عدد الطلاب المقيدى بمراحل التعليم عن عام ١٩٨٢ ، حيث بلغوا حوالى عشرة ملايين وثمانمائة ألف ، فى حين بلغ عدد الطلاب فى فئة العمر من ٦ - ٢٢ سنة حوالى ١٦,٣٢٩,٠٠٠ . أى أنه يوجد خارج جدران المدرسة ومعاهد العلم والمعرفة الأساسيه نحو خمسة ملايين ونصف مليون طفل يحرمون من أبسط حقوقهم فى تحصيل العلم والمعرفة التى يجب على الدولة أن توفره لهم ، لكى يكونوا مواطنين قادرين على خدمة قضايا الوطن والمساهمة والمشاركة فى عملية صنع القرار وتدعيم البيئه الإقتصادية والسياسية . (٤٠)

وفى آخر الإحصائيات الصادره عن وزارة التربية والتعليم لعام ١٩٨٧/٨٦ . (٤١) تؤكد أن نسبة الإستيعاب قد إزدادت من ٨٢,٥ ٪ عام ١٩٨٢/٨١ إلى حوالى ٩٦ ٪ عام ١٩٨٧/٨٦ . وفى تقديرنا أن مثل هذه الزيادة غير صحيحة ، وقبل أن نوضح أسباب ذلك يجدر بنا أن نذكر أنه لا توجد بالخطه الخمسية ١٩٨٢/٨١ - ١٩٨٧/٨٦ تعريف لتعبير - الملزمين - ويبدو أن المقصود هم من بلغوا سن السادسة فى أول أكتوبر ، مع أن الملزمين فى الحقيقة يكونوا أقل من السادسة بشهور قليلة ، ويمتدون إلى من يدخلون السنة الأولى الابتدائية ، وهم فى سن السابعة ، وبالمطبع فإن المقصود من تضيق تعريف الملزمين هو تصغير المقام لتكبير النسبة . وهكذا يمكن الوصول إلى هذه النسبة الوهميه ٩٦ ٪ ولعل أبلغ دليل على ذلك ما ورد فى تقرير وزير التربية والتعليم - الدكتور أحمد فتحي سرور - (إستراتيجية تطوير التعليم فى مصر) من أن أعداد المقبولين فى الصف الأول الابتدائى لعام ١٩٨٧/٨٦ إذا أضيف إليها عدد المقبولين فى المعاهد الأزهرية الابتدائية لنفس العام ، نجد أن المجموع يتجاوز عدد الملزمين فى نفس العام . ومعنى هذا أن نسبة القبول فى الصف الأول فانتقت ١٠٠ ٪ ،

وبالطبع فإن السبب فى هذا كله هو اللجوء إلى خفض أعداد الملزمين بقصرهم على من بلغوا السادسة بالضبط فى أول أكتوبر . (٤٢)

وإذا كان النظام السياسى غير قادر برؤيته لتطوير التعليم وتحديثه خلال العقدين المنصرمين ، من تحقيق نسبة إستيعاب تقارب ٩٥٪ ، فإن إخفاقه فى ذلك يأتى تحت مبررات واهية ، وهى عدم وجود إمكانات مادية ومالية ، وأن هناك فائضاً من الخريجين . لقد بلغت ميزانية التعليم لعام ١٩٧٧ حوالى ٢٨٠ مليون جنيه تمثل نحو ١٢٪ من إجمالى الميزانية العامة للدولة (فى حين أنها فى دول أخرى مناظره لذات الظروف الإقتصادية لا تقل عن ٢٠٪) (٤٣) وفى عام ١٩٨٨ بلغ إجمالى ما ينفق على التعليم حوالى ٢ مليار جنيه بما يعادل ٩٪ من إجمالى الميزانية العامة للدولة ، وهى نسبة ضئيلة جداً للإنفاق على التعليم لا تصل إلى ربع ما ينفق على القوات المسلحة ، والتعليم لا يقل أهمية عنها فإذا كان يناط بالقوات المسلحة الدفاع عن الوطن ضد الأعداء الخارجيين ، فإن التعليم هو القادر على توعية وتنقيف الأفراد بما فيهم أفراد القوات المسلحة .

٣ - التسرب :

والقضية ليست فى قدرة النظام التعليمى على الإستيعاب فقط ، فهناك بعد آخر هو التسرب ، الذى يرجع بالدرجة الأولى إلى الظروف الإقتصادية والإجتماعية والمدرسية والتى تخص الأسر الفقيرة دون سواها .. وإحصائيات الرسمية فى ذلك تشير إلى :

- أن ظاهرة التسرب من المظاهر التى تواجهها المدرسة الإبتدائية بصورة أكثر وخصوصاً فى القرى عنها فى المدن ، وتبرز هذه الظاهرة فى الأحياء الشعبية من المدن التى يتسم سكانها بقلّة الدخل ، وتتنخفض أو تكاد فى الأحياء الراقية والمرتفعة الدخل . كذلك فإن هذه الظاهرة أكثر ظهوراً فى

القرى البعيدة عن مواقع المدرسة ، وبصفة خاصة فى القرى النائية ، كما أنها أكثر وضوحاً بالنسبة للبنات عنها للبنين وعلى الأخص فى الريف وبين الأوساط محدودة الدخل .

- كما تؤكد نتائج الدراسات التى أجريت على ظاهرة التسرب للعام الدراسى ١٩٧٢/٧١ - ١٩٧٧/٧٦ على ما يلى : (٤٤)

- أن أعلى نسبة للتسرب كانت بين أبناء الفلاحين ٤٥,٦٪ وأقل نسبة بين أبناء التجار ٣,٤٪ . أما أبناء العمال فكانت ٣٢,٦٪ وأبناء الموظفين ٦,٧٪ . وأن أعلى نسبة تقع فى الأسر التى عدد أفرادها ٥ أفراد ٢٥,٢٪ ثم ٤ أفراد ٢٢٪ ، يلى ذلك الأسر التى عددها ٧ فأكثر والتى عددها ٣ ، حيث تبلغ فى كلا الحالتين ١٥,٤٪ وأقل نسبة فى الأسر التى عددها أقل من ثلاثة أفراد ٦,٧٪ وتتفاوت فى القرى المختلفة .

- أن الفقر ومستوى المعيشة والمستوى الإقتصادى والإجتماعى له تأثير على تسرب التلاميذ حيث وجد أن المتسربين لا يوجد بينهم حالة واحدة لذوى الدخل المرتفع بينما ٣٧,٥٪ لذوى الدخل المتوسط ٥٦,٢٪ لذوى الدخل المنخفض .

- أن حجم التسرب فى التعليم الأساسى لعام ١٩٨٤/٨٣ = إجمالى الأطفال فى سن الإلزام (التلاميذ المقيدين فى مدارس التعلم الأساسى + تلاميذ المدارس الخاصة + تلاميذ المعاهد الأزهرية الابتدائية والإعدادية = ١٥ مليون - (٢٣٦,٤٠ + ٣٣٦,٧٣٤ + ٧,٢٤٣,٩٩٨) = ١٥ مليون طفل - ٧,١٨٧,١٣٣ ومعنى ذلك أن حجم التسرب من التعليم الأساسى (من مرحلة العمر ٦ - ١٥ سنة) تعادل (٢٥٪ من إجمالى الأطفال فى سن الإلزام فى البلاد) (٤٥) وفى دراسة للمركز القومى للبحوث التربويه والبتك

الدولى - مارس ١٩٨٠ ، جاء فيها أن نسبة التسرب من التعليم الإبتدائى ٢٩٪ بنين ، ٣٣٪ بنات (الأمالى ١١/٢/١٩٨٣) .

ويتضح مما سبق أن ظاهرة التسرب - حسب بيانات الوزارة - من التعليم الإبتدائى تعانى منها الأسر الفقيرة ٤٠٪ من عدد السكان ، وسكان الأحياء الشعبية والفقيرة ، حيث أن نواعى التسرب إقتصاديه وإجتماعيه بالدرجة الأولى ، وتنتقى فى الأحياء الراقية حيث يسكن أصحاب الثروه والسلطة وأصحاب الدخل المرتفع والقادرين على تحمل نفقات التعليم أيا كانت هذه النفقات .

٣- المجانية .

وفى ظل هذا المناخ يأتى الهجوم على المجانية بإعتبارها سبب مشكلات التعليم المصرى فيصرح وزير التربية والتعليم الدكتور مصطفى كمال حلمى بترشيد المجانية وفرض رسوم على الطلاب الراسبين وعدم السماح لهم بإعادة السنة الدراسيه ، بدعوى أن هذه نتائج مؤتمرات علميه وسياسيه للتطوير شارك فيها خبراء من أمريكا وأوربا وكليات التربية فى مصر ويؤكد الوزير فى نفس التصريح تخفيض أعداد المقبولين ، حيث أن إستقراراً نسبياً فى إعداد المقبولين بالجامعات خلال السنوات الثلاثة الأخيرة (٨٢ - ١٩٨٥) حيث يقف القبول عند ٨٦ ألف طالب وطالبة كل عام رغم تزايد أعداد الناجحين فى الثانويه العامه . ولقد إنخفضت أعداد المقبولين بصورة ملحوظة فى عدد من الكليات على رأسها كليات الطب ، التى إنخفض عدد المقبولين بها خلال ست سنوات من ٧ آلاف طالب إلى ٢٨٠٠ أى أقل من ٥٠٪ . وفى الهندسة من ٩ آلاف إلى ٦ آلاف . وفى

الزراعة من ٧٠٠٠ إلى ٥٥٠٠ (الأهرام ١٠/٤/١٩٨٥) .

ومع تزايد الهجوم على المجانية ومحاولة الحد منها ، عقدت جريدة الأهرام ندوة ضمت لفيف من رجال الدولة وخبراء التربية ، ومؤيدي إلغاء المجانية ، وفيها إقترح مدحت كاظم وكيل وزارة التربية والتعليم للتنمية الإدارية ، ترشيد المجانية ، فالدولة ملزمة بتقييم الخدمة التعليمية المجانية فقط للدارس المقبل على التعليم بحماس وجدية !! وإقترح تقيد مرات الرسوب وعدم السماح بتكراره ، لأن الدولة لا تتحمل نفقات تعليم الطلاب الراسبين والفاشلين ؟! وتم إقترح عقد إختبارات خلال مرحلة التعليم الأساسى بحيث يوجه الطلاب غير القادرين إلى مسار جديد غير المسار الأكادemy يتفق مع قدراتهم . وإختصار التعليم الثانوى العام على التلاميذ الذين يتوافر فيهم الإستعداد لهذا النوع من التعليم الذى يؤهلهم لدخول الجامعات إلى جانب ضوابط للإلتحاق بالجامعات بحيث لا يسمح إلا للطلبة أصحاب القدرات المناسبة لنوعية الدراسة بالكلية . هذه كانت أهم المقترحات والتوصيات (الأهرام ١٣ ، ٢٠ ، ٢٧/١/١٩٨٤) .

وفى دراسة نشرها البنك الدولى عام ١٩٨٦ ، إقترحت ما يلى لإنقاص تكلفة التعليم وتمويله : (٤٦)

- الحد من إنفاق الدولة على التعليم العالى ، وتوجيه الإنفاق نحو التعليم الذى يحقق عائداً اجتماعياً كبيراً .

- لا مركزية الإدارة التعليمية للتعليم العام والتوسع فى إنشاء المدارس الخاصة .

- الحد من بقاء تلاميذ المرحلة فى ذات الصف والإكتفاء بنقلهم دون إمتحان ، والسماح للراسبين فى الصف الثالث فى دخول المسارات العملية

والفنية المقترحة .

- عدم السماح مطلقاً لل حاصلين على الثانويه العامه بإداء الإمتحان لأكثر من مره لتحسين المجموع وفتح أبواب مراكز التدريب المهنى والفنى لهم . وكذلك الحد من تحمل الدولة عبء مصروفات لا تدخل فى صميم العملية التعليميه مثل دعم الكتاب الجامعى والمدن الجامعيه ومكافآت المتفوقين .

وتحاول إستراتيجية تطوير التعليم الأخيره (يوليو ١٩٨٧) التأكيد على أن المجانيه هى سبب عدم وصول الخدمه التعليميه إلى مستحقيها الحقيقيين كمدخل للإجهاز عليها نهائياً ، بعد أن تم التخديم على تلك التوجهات الأيديولوجية إعلامياً بشكل جيد . ففى ص ٨٨ يتناقض مع ما ورد فى ص ١٤٨ ، حيث يقول التقرير : ولا يجوز الحد من المجانيه كإسلوب لتمويل التعليم ، فإسقاط المجانيه عن الراسبين لا يكون إلا لأن حق التعليم المجانى مناط بالقدرة الذهنية ، وأنه ليس من المنطقى أن يتمتع الراسبون بهذا الحق من حيث الكم . لأن المجانيه تعنى أن أبناء المجتمع على إختلاف طبقاته لهم الحق فى التعليم ، فلا تميز لأحد على آخر بسبب قدره المالىه ، وإنما التميز فقط فى القدرات الذهنيه ؟! وواقع الأمر أن مجانيه التعليم كمبدأ دستورى ، لا بد لها من ضمانات حتى تتحقق كاملة ، فإن كثافة الفصول بسبب قلة المباني المدرسيه وقصوره الخدمات التعليميه ، لا تحقق الهدف من مجانيه التعليم بوصفها أسلوباً لتمكين الفرد من التعليم ، ومن ناحية أخرى فإن إنتشار أفة الدروس الخصوصية قد أزهق الآباء بالمصروفات فجعل المجانيه شعاراً ناقص المضمون ، ولهذا فإن وقفه جادة حازمة لا بد من إتخاذها لكى تصبح المجانيه ضماناً لوصول الحق فى التعليم الحقيقى للجماهير ؟!

بهذه الطريقة الملتوية يحاول التقرير أن يسقط المجانية عن الفقراء ، ففى الوقت الذى يعترف فيه بأن كثافة الفصول ، وندرة المباني المدرسية ، وتفتش ظاهرة الدروس الخصوصية - المدرسه الموازيه - والتي يتمتع بها فقط القادرين عليها مالياً والقادرين على تحقيق مجاميع عالية بسبب قدرتهم المالىه ، بأنها العائق فى وصول المجانية ، يعترف أيضاً فى ذات الوقت أن المجانية هى التى قادت إلى كل ذلك . كما أن التقرير يستند إلى مقوله قديمه أثبتت الدراسات والأبحاث زيفها فى إسقاط حق المجانية عن الفقراء ، والمقوله هى : أن القدرات الذهنيه التى يتم بموجبها توزيع الطلاب وإنتقائهم ، ولا شك أن القدرات الذهنيه هى فى أساسها قدرات إجتماعيه وثقافيه ، وترتبط بالأصل الإجتماعى والمحيط الثقافى للطلاب ، كما أن الإختبارات التى تقيس تلك القدرة ترتبط بالمحيط الثقافى لواضعيها .

أن وجود ظاهرة الدروس الخصوصية والمدارس الخاصة والتعليم الأجنبى ، يعنى أن القادرين مادياً وحدهم هم القادرين على تعليم أبنائهم ودفعهم إلى مراحل التعليم المختلفه . أما غير القادرين فسوف تقهرهم الظروف ويشل العجز حركتهم ، مع أن المجانية تقرر لرفع القهر والمعاناة والشعور بالدونية . صحيح أن من بين الطبقات الفقيرة من يبرز ويتفوق ، ولكن هل نترك المجتهد الفقير يصارع الحيتان على أمل الفوز ، بينما القادر الكسول نيسر له كل شئ بما فى ذلك تقديم خدمة تعليميه له ؟

(٢) تكافؤ الفرص فى الحياة والتعليم :

(أ) مدارس اللغات والخاصه والأجنيه :

يشكل التعليم الخاص والأجنبى ، ومدارس اللغات إهداراً أساسياً لديمقراطية التعليم ولبدأ تكافؤ الفرص التعليميه ، كما يشكل ثنائية فى تشكيل وعى المواطن وفى خلق نمطين من الحياه ، ومن الأفراد . فكما أن هناك نمطين من الخبز ونمطين من الثانويه العامه ونمطين من المواصلات ،

أصبح وإستقر فى الوجدان أن هناك نمطين من الثقافه ، ثقافة العوام وتتولاها المدارس الرسمية ، وثقافة الصفوة وتتولاها المدارس الخاصة والأجنييه ومدارس اللغات .. ولقد إهتمت السياسة التعليميه خلال العقدين المنصرمين إهتماماً زائداً بهذا النوع من التعليم على إعتبار أنه تعليم للنخبه وأولادها وتدعيم للروابط بين نخب بلدان المركز فى شكل توحيد ثقافى ومعرفى وأيديولوجى .

إن توحيد التعليم وتأكيد طابعه القومى وتحقيق تكافؤ الفرص التعليميه لكل المصريين بغض النظر عن قدراتهم المالىه وموقعهم الطبقي ، كان أحد أهداف القوى الوطنيه المصريه منذ ما قبل عام ١٩٥٢ بوقت طويل . ويكفى فى هذا الإطار أن نذكر مؤلف طه حسين - مستقبل الثقافه فى مصر - فى نهاية الثلاثينات ، وأن نتذكر أن مجانيه التعليم الإبتدائى والثانوى ١٩٤٤ - ١٩٥١ ، والتوسع فى مجانيه التعليم الجامعى والعالى كانت أحد منجزات حكومة الوفد السابقه على الثورة مباشره . وقد كان من الطبيعى أن تواصل الثورة نفس المسيره فتقرر مجانيه التعليم الجامعى أيضاً . وأن يتم فى إطار إجراءات التمصير وإستعادة سيطره مصر على مواردها إخضاع المدارس الأجنييه المنتشره فى مصر لسيطوره وزارة التربيه والتعليم لتأكيد قومية التعليم فيها وأن تتخذ العديد من الخطوات لتمصير كثير من المدارس الأجنييه وإن بقيت تتميز بتعليم اللغات فيها .

ولأسباب سياسيه معروفه بقيت الجامعه الأمريكيه لتمثل إستثناءً وخروجاً على القاعده الأساسيه ، وهى مصريه التعليم فى كل مستوياته ، وقد وجدت الفئات الإجتماعيه ذات النفوذ وذات القدره المالىه فى هذا الإستثناء مخرجاً مريحاً من التطبيق الصارم لمبدأ تكافؤ الفرص عند القبول

فى الجامعات المصرىة . وفى عهد السادات تم رفع التحفظ على شهادة الجامعة الأمريككة ، وإعتبرت شهادتها مساوية لمؤهلات الجامعة المصرىة ، بعد أن كان غير ذلك . وبالرغم من ذلك بقى هذا الإستثناء لا يشكل خطوره كبرىه ، إلا بعد أن بدأ عصر الإنفتاح الإقتصادى وعودة البنوك الأجنبىة والشركات الأجنبىة وبدأ التغلغل الأجنبى وإستخدام اللغات الأجنبىة فى مجال الأعمال ، حتى المصرىة منها ، وذلك بالمخالفة للقوانين المصرىة السائده حتى منذ قبل ثورة ١٩٥٢ . (٤٧)

ولقد أدى كل ذلك إلى الإقبال المتزايد على مدارس اللغات والمدارس الأجنبىة والخاصة والعودة إلى إندواجىة فى التعلیم فى مصر ، حىث يعمل المتمیزون فى هذا المجتمع على إستمرار تكید تميزهم وتمیز أبنائهم وإعادة إنتاج أنفسهم عن طریق التعلیم الأجنبى والإلتحاق بالجامعات الأجنبىة وعلى رأسها الجامعة الأمريككة فى القاهره .

ولم يتوقف الأمر عند هذا الحد ، بل قامت وزارة التریبة والتعلیم بالتعاقد مع عدد من مدرسى اللغة الإنجلیزیه ، البریطانین بالتدریس للغة الإنجلیزیه فى مدارس اللغات وبعض مدارس التعلیم العام فى القاهره والأقالیم ، على الرغم من تزايد عدد خریجى أقسام اللغة الإنجلیزیه بالجامعات المصرىة والجامعات الإقلیمیة ؟! وعلى الرغم أيضاً من إرسال بعثات من مدرسى اللغة الإنجلیزیه لإنجلترا للتدریب على تدریس اللغة الإنجلیزیه . والسؤال لماذا تفتح وزارة التعلیم باب إستیراد المدرسین الأجانب ؟ وما الجنوى من تلك التجربه رغم تكالیفها المرتفعه حىث یصل أجر المدرس - المشكوك فى كفاءته - إلى حوالى ألف جنیة مصرى شهریاً ! . (الأهرام ١٣/٩/١٩٧٩) .

وتواصل السياسة التعليمية نفس النهج ، حيث طلب الدكتور أحمد فتحي سرور وزير التعليم الإستعانة بمدرسين من إنجلترا وفرنسا إلى جانب المصريين لرفع مستوى الأداء بالمدارس الخاصة^{٩١} .وقبول هذا الطلب برود فعل متباينه ، بعضها يؤيد والآخر يعارض بدعوى أن ذلك لن يفيد العملية التعليمية ، وربما يكون ضاراً أكثر منه نافعاً ، إضافة إلى فتح الباب أمام مزيد من إرتفاع المصروفات المدرسية . لماذا المدرس الأجنبي في مصر ؟ وكيف نضمن أن يكون عنصراً نافعاً يثرى العملية التعليمية والتربويه ؟ وإلى أى مدى يمكن أن يكون منافساً للمدرس المصري (الأهرام ١٩٨٨/١/٤)
 ليس هذا دليلاً قاطعاً على أن الأيديولوجية السائدة في الخطاب السياسي أيديولوجية التبعية وتجذرهما بشكل لا يقف عند حد المنهاج المدرسي والمضمون المعرفي ، بل إلى حد إستخدام المعلمين الأجانب... وليس لنا تعليق بعد ذلك . (٤٨)

ولو حاولنا أن نتعرف على حجم التعليم الخاص بمصروفات ، نجد أنه يضم نسبة لا بأس بها من الطلاب ، فقد بلغت نسبة المقيدين به عام ١٩٨٧/٨٦ ، منسوبة إلى جملة المقيدين بكل أنواع التعليم في نفس المرحلة كالآتي : (٤٩)

- ٥,٥ ٪ بالحلقة الإبتدائية

- ١,٧٥ ٪ بالحلقة الإعدادية

- ١٤,٥٠ ٪ بالثانوى العام

- ١٤,٦١ ٪ بالثانوى التجارى

ونلاحظ عدم مساهمة هذا النوع من التعليم فى التعليم الفنى الصناعى والزراعى أو المهنى وقصره على التعليم النظرى فقط^{٩٢}

وإلى جانب المخاطر الوطنية والقومية التي تترتب على وجود الثنائية فى النظام التعليمى ، إلا أن الأمر كان إستجابة طبيعية للتناحر الطبقي ولوجود طبقتين أساسيتين فى المجتمع ، الفقراء والمعدمين ، والأثرياء ورجال الأعمال والتجارة ، وكان لزاماً على نظام التعليم أن يستجيب للطلب الإجتماعى ، ومن هنا فإن السياسة التعليمية كانت معبرة عن بنية النظام السياسى وتوجهاته ، ولعل نتائج إمتحانات هذه المدارس خير دليل على تمايزها الطبقي وترسيخها للتناحر فى المجتمع . وفى نتائج عام ١٩٨٥ ، احتفظت مدارس اللغات لطلابها بأكبر عدد من أوائل الثانويه العامه بين جميع المدارس على مستوى الجمهوريه ، وبالقسمين العلمى والأدبى ، وجاءت مدارس الحكومه فى المركز الثانى .

وفى القسم الأدبى احتلت مدارس اللغات المراكز الأولى بنسبة ٩٧٪ وجاءت المدارس الحكوميه فى الدرجة الثانيه بنسبة ٧٠٪ وفى شعبتى العلوم والرياضيات بلغت نسبة النجاح ٨٩٪ فى المدارس الأجنبية لغات ، وبلغت النسبة فى المدارس الحكوميه ٦٨٪ (الأماهى ١٩٨٦/٧/٣) ومن هنا توضح الأرقام ظاهره تقدم المدارس الأجنبية لغات على المدارس الحكوميه ، وتفوق الأغنياء على الفقراء ، وأصبحت المسأله من يدفع أكثر يتفوق أكثر .

كذلك فإن عدد المتفوقين الأوائل فى المدارس الخاصه واللغات يتجاوز عدد المتفوقين فى المدارس الرسميه بمعدلات عاليه لا تتناسب مع أعداد الطلاب فى هذه المدارس وحسب البيانات التى نشرتها صحيفه الجمهوريه فى عددها الصادر فى ١٣/٦/١٩٨٨ عن نتائج الشهاده الإعداديه فى محافظة القاهره ، نجد أن إدارة مصر الجديده التعليميه قد حصلت على المركز الاول بين الإدارات التعليميه الأثنى عشره فى المحافظه ، وكانت الأولى فى المحافظه من المدرسه النموذجيه فى مصر الجديده ، ومعلوم للكافه مستواها الإجتماعى والإقتصادى والثقافى بالنسبة لمعظم مناطق

القاهرة الأخرى .

- ومن بين العشرة الأوائل ، فى هذه الإدارة التعليمية ثلاث من مدارس اللغات الخاصة ، وأن نسبة النجاح فى المدارس الرسمية ٨٠,٥ ٪ وفى المدارس الخاصة بمصروفات ٨٨,٨ ٪ وفى مدارس اللغات ٩٩,٦ ٪ .

- وفى الإدارة التعليمية بالوايلى كان من بين المتفوقين من العشرة الأوائل ستة من خريجي المدارس الخاصة ومدارس اللغات وجاءت نسبة النجاح فى المدارس الرسمية ٥٨,٥ ٪ وفى الخاصة بمصروفات ٨٤,٧ ٪ ومدارس اللغات ٩٦,٤ ٪ .

- وفى إدارة عابدين التعليمية جاء سبعة من العشرة الأوائل من خريجي المدارس الخاصة ومدارس اللغات ، وفى إدارة غرب القاهرة جاء كل العشرة الأوائل من المدارس الخاصة ومدارس اللغات ، وفى إدارة شبرا التعليمية كان عدد المتفوقين من المدارس الخاصة ومدارس اللغات ٩ وفى إدارة الزيتون ٤ وفى مصر القديمة ٣ وفى جنوب القاهرة ٢ .

- وفى نتيجة الثانويه العامه لعام ١٩٨٩ ، فازت المدارس الرسميه بسبع مراكز من العشرة الأوائل بالقسم العلمى وثلاثة بالقسم الأدبى . وحصلت مدارس اللغات والخاصه على سبعة مراكز فى القسم الأدبى وثلاثة بالقسم العلمى ، وكان الأول من مدرسة سان جورج الخاصه بإدارة مصر الجديدة (الأهرام ١٢/٨/١٩٨٩) .

وفى هذا السياق لا بد من الإشارة إلى موقف الثانويه الإنجليزيه . سى . آيه والتي لم يستطع النظام السياسى ولا وزارة التعليم إتخاذ قرار حاسم تجاهها ، ومثثر يؤده للصراع بين أهل الثروه والسلطه والتكنوقراط .

وما زالت تمثل رمزاً ساطعاً لغياب ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية . وعلى الرغم من قرار المجلس الأعلى للجامعات بقبول نسبة ١٠٪ من خريجي جى . سى . آيه ، فإن هذه النسبة مرتفعة جداً ولا يست ظالمه كما يدعى أصحاب المصالح ، لأنها ضعف الناجحين فى شعبة العلوم وستة أمثال الناجحين فى الثانويه العامه ، بمعنى أن كل طالب مصرى نجح فى الثانويه العامه فى عام ١٩٨٨ لديه فرصه ١,٧٪ فقط لدخول كلية الطب بينما الحاصل على شهادة أولاد الذوات لديه فرصة ١٠٪ !!

ولكن كيف كان يتم توزيع طلاب (جى . سى . آيه) على الكليات المصريه ، طبقاً لإحصائيات المجلس الأعلى للجامعات الرسمية سنكتشف أرقاماً مذهله ، سنجد أن الطلاب الحاصلين على جى . سى . آيه ، ويتركز قبولهم فى كليات القمه خاصة الطب والهندسة ، وفى القاهره والأسكندريه بالذات ودون المحافظات الأخرى . ويأرقام تقلب كل الموازين فى هذه الكليات ، وتضرب جميع أصوات المنادين بتخفيض أعداد المقبولين فى هذه الكليات بسبب طابور الباطله من الخريجين الآن . لقد كانت نتيجة القبول لعام ١٩٨٨ بشهادة جى . سى . آيه الآتى :

نجح فى العام الماضى فى شعبة العلوم من الثانويه العامه المصريه ٥٤ ألف طالب وطالبه ، ثم قبول ٢٥٠٠ ألف طالب منهم فى كليات الطب بنسبة ٤,٦٪ من إجمالى عدد الناجحين . أما الحاصلون على شهادة جى . سى . آيه فى العام الماضى ١٩٨٨ فقد كان ١٤٢١ طالب وطالبه فقط تم قبول ٥٥٧ طالباً منهم فى كليات الطب أى بنسبة ٣٩,٤٪ من عدد الناجحين كما تم قبول ٧٧ طالباً فى كلية طب الاسنان من بين ١٤٦٢ ناجحاً فى جى . سى . آيه ، مع أن المقبولين بها من الحاصلين على الثانويه العامه لم يزد عن ٢٧٣ طالباً من بين ٥٤ ألفاً وفى كليات الصيدله تم قبول ٩٤ طالباً من الحاصلين

على جى . سى . آيه من إجمالى ما تم قبوله من الحاصلين على الثانويه العامه المصريه ، ثم يزد على ٦٤٧ طالب وطالبه (جريدة الحقيقه ، ١٩٨٩/٩/٢) .

وتتكشف الحقائق الأغرب ، عندما نجد أن طب القاهره وحدها قبلت ٤٠٥ من طلاب الثانويه العامه وأضيف إليهم خارج الأعداد المقرره من قبل المجلس الأعلى للجامعات ٣٢١ طالب وطالبه من الحاصلين على جى . سى . آيه ، بنسبة ٧٩٪ من إجمالى عدد المقبولين لطب القاهره وحدها من الحاصلين على الثانويه العامه المصريه . وفى طب عين شمس تم قبول ٣٥٤ طالب حصلوا على الثانويه العامه و ١٧٦ من طلبة جى . سى . آيه وطب الاسكندرية ٤٤٦ من الثانويه العامه و ٤٨ طالب من جى . سى . آيه أما فى كليات الهندسة فقد تم قبول ٤٦٤ طالب بهندسة القاهره من الحاصلين على الثانويه العامه شعبه الرياضيات ، أضيف إليهم ١٨٠ طالباً من الحاصلين على جى . سى . آيه بنسبة ٣٨,٣٪ من إجمالى ما تم قبوله فى كلية الهندسة من الحاصلين على الثانويه العامه وفى هندسة عين شمس قبل ٤٠٢ طالباً من خريجي الثانويه العامه و ٨٦ طالباً من جى . سى . آيه ، وهندسة الاسكندرية قبلت ٤١٩ من طلاب الثانويه العامه و ٥٢ طالباً من طلاب جى . سى . آيه . (جريدة الحقيقه ١٩٨٩/٩/٢) .

وإذا نظرنا إلى ما تم قبوله فى كليات القمه فى عام ١٩٨٨ من الحاصلين على جى . سى . آيه سنجد أن ٨٥,٢٪ من التاجحين فى هذه الشهاده وإجمالهم ١٤١٢ قد التحقوا بكليات الطب والهندسة وطب الأسنان والصيدلة والاقتصاد والعلوم السياسيه والإعلام ، والنسبه الباقية ذهبت إلى كليات التجاره والعلوم .

وهكذا نجد أن مدارس التعليم الخاص ومدارس اللغات الخاصة قد جاءت نسب النجاح فيها أعلى من المدارس الرسميه بما يقارب عشرين نقطه

فى مصر الجديده وبما يقارب ٢٨ نقطه فى الوايلى وليس لدينا تعليق بعد هذه الأرقام التى تتحدث بصراحه عن غياب ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص فى التعليم وفى الحياة ، لأن فرصة العمل المتاحة بعد التخرج سوف تكون لصالح خريجي هذه المدارس دون غيرها . ولا يفوتنا أن الإمتحان العام والمقررات الدراسيه موحدة بين المدارس الرسميه والخاصه ، إلا أن مجريات الأمور فيما عدا ذلك تتم خارج نطاق السيادة للوزاره فى معظم الحالات من حيث تكوين المقومات الشخصيه للمواطن المصرى . (٥٠) ولعل ذلك يتم فى الوقت الذى يتمايز الوضع الطبقي وتتفاوت الدخول بين أفراد المجتمع ، حيث أن أفقر ١٠٪ من سكان مصر يحصلون على ٢٪ فقط من الدخل القومى ، وأغنى ١٠٪ يحصلون على ٣٣٪ . وقد وصل عدد المليونيرات إلى ٢٥٠ ألف مليونير . وتوجد حوالى ١٢٠ مليار دولار مهريه إلى الخارج (المصدر فى ٢٤/١١/١٩٨٨) ألا يحق لنا بعد ذلك أن نقول بكل إطمئنان أن التعليم إستجاب لمطالب الفئات والقوى الإجتماعيه المسيطره والتى تملك الثروه والسلطه فى مصر . وأنه لم يكن هناك تناقض بين توجهات النظام السياسى والسياسه التعليميه فى العقدين الماضيين .

ب) التعليم الفنى وديمقراطية التوزيع :

لا جدال فى أهميه التعليم الفنى فى أى مجتمع يتطلع إلى تطوير إنتاجه ، وتحقيق قدر أكبر من الإستقلال والإعتماد على الذات ، ولا جدال أيضاً فى أن توافر تعليم فنى سليم هو أحد الشروط الضرورية - وإن كانت غير كافيه - لإستزراع تقنيه محليه ، وافتح آفاق الإبداع الوطنى فى الصناعه والزراعه . ولكن السؤال الذى يطرح نفسه بالإلحاح شديد هو : لماذا هذا الإلحاح من جديد ، بل فى بلد مثل مصر على قضيه التعليم الفنى ؟ هناك أسباب مباشره وأسباب قديمه لهذا الإلحاح . وفى مقدمه الأسباب المباشره أن كثيراً من

الأقطار العربية غير النفطية - ومنها مصر مثقلة بخدمة دين خارجي كبير ، بحيث أن خدمة هذا الدين من فوائد وأقساط تهرق الأداء الإقتصادي للبلاد ، وتقطع نسبة كبيرة من حصيلة الصادرات ، وفي كثير من الأحيان تعجز هذه الأقطار عن ملاحقة كل هذه الأعباء فتتوقف عن السداد ، وتطالب الدائنين بإعادة جدولة خدمة الدين ، لكن هذا لا يمكن أن يتم إلا من خلال الإتفاق مع المؤسسات المالية الدولية (صندوق النقد والبنك الدوليين) على ما يسمى الإصلاح الإقتصادي المحلي ، أي إتباع " روشته " الإصلاح الإقتصادي التي يضعها الصندوق والبنك لدول العالم الثالث ، وفي مقدمتها خفض الإنفاق الحكومي على الخدمات . ومن هنا يبدأ الحديث عن سياسة تضيق القبول في الجامعات وفي التعليم الثانوي العام ، وفتح أبواب التعليم الفني على مصراعيها ، تحت وهم أن التعليم الفني أقل تكلفة من التعليم العام . وأن خريجي المدارس الفنية لا يواجهون مشكلة البطالة التي يواجهها خريجو الجامعات . (٥١) والمذكور السريه التي قدمتها الحكومة المصرية للدائنين تقول بصريح العبارة : " إن تغييراً جريئاً في نظام التعليم يجري ، بهدف ضمان الوفاء بشكل أفضل باحتياجات سوق العمل وأن خطوات هامة إتخذت لإصلاح التعليم ، وإصلاحات إضافية سوف تدخل لمساعدة سياسات الحكومة في تشجيع دور أكبر للقطاع الخاص والطابع الخاص المتزايد للإقتصاد . (الامالي ١١/١/١٩٨٩) .

أما الأسباب القديمة فتتعلق بقضية تخلف التقنية المحلية ، وتزايد الإعتماد على التقنية الأجنبية التي قد لا يلائم ظروف الإنتاج المحلية وخصائصها . وأقد صرح وزير التعليم - د . أحمد فتحي سرور - " بأن العلوم قد إستقرت وأن التقدم لا يتحقق عن طريق العلم ، لكنه يتحقق عن طريق التقنيات والتطبيقات التكنولوجية " (المصور يونيو ١٩٨٨) ولكن هذه صورته غير حقيقية وغير صادقة ، والهدف منها تهديد الأذهان لمزيد من

الإهتمام بالتعليم الفنى على حساب التعليم النظرى .

إن الإهتمام بالتعليم الفنى والمهنى ليس أمراً معيماً أوسيناً فى حد ذاته ، ولكن الصورة التى عرض بها الأمر فى - إستراتيجية تطوير التعليم ، يوليو ١٩٨٧ - والوثائق الأخرى صوره مزعجه ، وهى تدعم فكرة المسارات على مستوى التعليم الإعدادى ، حيث سيكون هناك المسار المهنى من الإعدادى ، والمسار المهنى مختلف عن المسار الأكاديمى الذى يؤهل الطالب للتعليم الثانوى العام ، ويؤهله بعد ذلك للتعليم الجامعى . والأشكال الأكبر هو أن نحدد إتجاه الإنسان طوال حياته المقبلة على أساس الأداء الذى يقوم به فى هذه المرحلة المبكرة جداً من حياته . (٥٢) أن الشئ الأكيد أن هذه المسارات المهنية تصطبغ بالصبغة الطبقيه ، حيث أن أولاد القادرين ستنبع كافة الوسائل التى تمكنهم من عدم الدخول فى هذه المسارات ، وأولاد الفقراء هم الذين لا يجدون أمامهم سوى الدخول فى هذه المسارات المهنية ، لفقدانهم القدرة المالىة التى تعينهم على تجاوز الدخول فيها .

إن الإحصائيات توضح لنا أن ما يقرب من ثلثى تلاميذ التعليم الفنى هم الملتحقون بالتعليم التجارى ، حيث بلغت أرقام المستجيبون فى عام ١٩٨٥/٨٤ ١٥٩,٤٤٨ ألف طالب وطالبة مقابل ٣٤,٨٥٥ للتعليم الزراعى و ٩٠,٠٥٥ للتعليم الصناعى . كما أن التعليم التجارى لا يمت للإنتاج الصناعى والزراعى بصله ، كما يوضح تقرير اللجنة المصرىة الأمريكية عن التعليم الصادر عام ١٩٨٠ . فإذا كان طالب التعليم الصناعى يكلف الوزارة سنوياً فى المتوسط ١٢٢ جنيهاً ، وطالب التعليم الزراعى ١٥٦ جنيهاً ، بينما يكلف طالب الثانوى العام ١٠١ جنية . ومعنى هذا أن التعليم الفنى فى مستواه المتواضع الحالى ، أكثر تكلفة من التعليم العام . ولقد قدرت وزارة التعليم عام ١٩٧٩ إنها فى حاجة إلى ٢٠٠ مليون جنية لتطوير التعليم

الثانوى الفنى بالأسعار القائمة آنذاك ، وهو ما يصل إلى أكثر من ٥٠٠ مليون جنيه بأسعار اليوم. (٥٣) وهذه الحقائق توضح أن تطور التعليم الفنى يقدم حلاً لمشكلة الحد من الإنفاق فى التعليم ، وفق نصائح صندوق النقد والبنك الدوليين ، هو بمثابة الجرى وراء سراب من الأوهام وأن القضية الأساسية هى حرمان أبناء الفقراء من مواصلة التعليم العام والجامعى والزج بهم فى التعليم الفنى ، الذى كان ومازال يحوى أقل الفئات الإجتماعيه دخلاً .

ففى إحدى الدراسات الأكاديميه التى أجريت حول (المستوى الإقتصادى والإجتماعى لآباء طلاب التعليم الفنى) أشارت البيانات إلى أنه فى شعبة البراده فى المدرسه الثانويه الميكانيكيه مثلاً : نجد أن أكثر من ٤٥ ٪ من آباء التلاميذ وحوالى ٨٢ ٪ من أمهاتهم ليس لديهم أى مؤهل تعليمى ، وأن أكثر من ٤٣ ٪ من الآباء ، وأكثر من ١٦ ٪ من الأمهات لا يتعدى مستواهن التعليمى المرحلة الإعداديه ، وحوالى ١١ ٪ من الآباء و ٢ ٪ من الأمهات حاصلات على الثانويه . ومن ثم يتبقى ١ ٪ من الآباء وصفر من الأمهات من الحاصلات على شهادة جامعيه ، ومن ناحية الدخل يقل دخل ٦٣, ٥ ٪ من أسر العينه وعددها ١٥٠ - طالباً أسرهم - عن ١٠٠ جنيه فى الشهر وحوالى ٣٢ ٪ يتراوح دخلها بين ١٠٠ - ٢٠٠ جنيه فى الشهر وأن ٨٨ ٪ من هذه الأسر يتراوح عدد أفرادها من ٥ - ١١ شخصاً . (٥٤)

والغريب فى الأمر ، بعد ذلك هو إحالة زيادة عدد الخريجين - الوهميه - إلى جهاز التعليم وسياسته وليس إلى إخفاق خطط التنمية المطروحه ، عن فتح مجالات للعمل والإنتاج تستوعب الخريجين الجدد ، وهو إخفاق يعبر بشكل رئيسى عن فشل التوجه الإقتصادى الحالى - الإنفتاح الإقتصادى - وتعطى التنمية المشوهة المتبع ، وعجز القطاع الخاص عن إستيعاب عماله

جديده لإعتماده على تكنولوجيا عاليه توفر الأيدي العامله ، ويتحول الحديث كله عن الزيادة ، وهى فى حقيقة الأمر ليست زيادة ، بل فشل لخطط التنمية المزمعه ، وإخفاق النظام الإقتصادى وتوجهاته فلقد بلغ عدد المتعطلون فى مصر حوالى ٢,٥ مليون متعطل من قوة العمل التى هى ١٣,٧ مليون بنسبة ١٦٪ ، والأخطر من ذلك إفتراض الخطه الخمسيه ، بأننا لم نصل لأكثر من نصف الرقم (الأهرام ١٥ / ١ / ١٩٨٩) ناهيك عن إنتظار الخريجين لأكثر من خمس سنوات لفرصة عمل ، ومن هنا يثور سؤال : هل تتوسع فى نوع من التعليم لا يجد خريجيه فرص للعمل ١٩ أليس فى ذلك مغالطه المراد بها التويه على طبقيه التعليم وإنحيازه لفته دون أخرى ١٩ ورفع الدوله مسئوليتها عن توفير فرص للتعليم وفرص للحياه .. ألا يعنى إنسحاب الدوله من ذلك هو ترك الصراع الاجتماعى يشتد ١٩.

٢) أزمة النظام .. وأزمة التعليم

فى العرض السابق ، والذي أوضحنا فيه ديمقراطية التعليم فى علاقتها المتداخله بديمقراطية النظام والسياسى ، وكافؤ الفرص فى الحياه وفى التعليم ، بإعتبار أن تكافؤ الفرص التعليميه هو جزء من ديمقراطية العمليه التعليميه . وإقتصرنا فى الحديث عن التعليم ما قبل الجامعى ، لأننا نعتقد أن ديمقراطية التعليم الجامعى فى حاجه إلى دراسة مستقله . ولقد إتضح لنا من العرض السابق ، وجود أزمة فى بنية النظام السياسى ورفع شعار التعدديه والديمقراطيه ، ولقد إنعكست هذه الأزمه بدورها فى السياسه التعليميه ، ودلنا على ذلك بمظاهر غياب ديمقراطية التعليم ما قبل الجامعى وإنتقاء لبدأ تكافؤ الفرص التعليميه وفى الجزء الأخير من هذه الدراسه سنحاول أن نبرهن على أن أزمة التعليم ليست مستقله عن أزمة النظام السياسى ، لأن مشكلات النظام التعليمى تكمن خارج بنيته ، وأن

حل المشكلات التربويه والتعليميه ، لن يكون إلا بحل التناقضات القائمه فى المجتمع ، فلا يمكن مثلاً الحديث عن ديمقراطيه للتعليم فى ظل وجود نظام إجتماعى سياسى ظالم فى جوهره ويأبد التناحر الطبقي ، ويحكم بمنطق الصفوة .

ومن هنا فإن الدور السياسى والأيدىولوجى المناط بالنظام التعليمى هو التوعيه بتلك التناقضات ومحاولة كشف التمويه الطبقي الكامن خلف مقولات تطوير السياسه التعليميه ونستطيع فى السطور القليله التاليه أن نوجز أزمة النظام السياسى وأزمة التعليم فى جملة من الملاحظات الجوهرية حول سياسه التعليم الأخيره ، والتي توجت بدعم من القيادة السياسيه والدعم الإعلامى ، إلى جانب أنها سياسه فى جوهرها ، ترجمه لرغبات المؤسسات الدوليه المانحة للمعونه ، وتعتمد على تنفيذها على الخبراء الأمريكين صراحة ، ونفر قليل من المصريين يؤمنون بتلك السياسه ، وتوجهاتها الأيدىولوجيه ومن هنا فإن تلك السياسه تعبر بجلاء واضح عن أزمة النظام السياسى ، وعن الدور الجديد الذى يحاول أن يكرسه ، وهو غياب دور الدوله الفاعل فى توفير الإحتياجات الأساسيه للمواطنين ولا سيما الفقراء والمعدمين منهم . ولعل أهم تلك الملاحظات النقدية حول السياسه التعليميه الأخيره تتجلى فى إعتقادها على الخبره الأجنبيه ، الأمريكيه تحديداً ، وفى إغفالها لمصالح قطاعات عريضه من الشعب المصرى ، ومن هنا فهى سياسه تعليميه طبقية فى جوهرها .

١- البعد الطبقي فى تطوير التعليم المصرى : ملاحظات نقديه حول السياسه التعليميه الأخيره :

(١) فى إطار فلسفه الهيمنه الطبقيه وركوب السطه التى توجه سياسه التعليم فى مصر ، والتي بنيت على خطأ أن نظام التعليم يمكن أن يتطور

وفقاً للصيغة التى تطور بها المصالح والمؤسسات الإقتصادية والتجارية . وهذه الصيغة تعكس فكراً تربوياً متخلفاً ، أكدت نتائج الأبحاث والدراسات الحديثه بطلانه ، ودعت إلى العنول عنه فى محاولات إصلاح التعليم أو تطويره . وتعتمد هذه الصيغة على مقولات ثلاثة إشتقت من " النظرية العامة للنظم " وتم تطبيقها فى تطوير وزارة الدفاع الأمريكـيه فى عهد "ماكنمار" وإستخدمت فى تطوير المؤسسات الإقتصادية والتجاريه فى أمريكا فى ضوء " أيديولوجية " جوهرها خدمة الرأسماليه . وهذه الصيغة تهاجم - حتى فى تطوير المؤسسات الصناعيه - فى أمريكا ذاتها ، وقد تم العنول عنها فى بعض برامج المساعدات الأمريكـية للتنميه الصناعيه التى جرت فى مصر . والمقولات الثلاثة هى :

* المقولة الأولى : وتنظر إلى التعليم بوصفه نظام يمكن تطويره فى ضوء معادله ذات "أبعاد ثلاثة " المدخلات - العمليات - المخرجات " ومدخلات التعليم فى هذه المعادله تعنى الموارد الماديـه والبشريـه التى يتم إدخالها فى نظام التعليم (المتعلمون ، والتمويل ، والأبنية المدرسيـه ، والتجهيزات ، والمناهج سابقه الإعداد والموارد التعليميه) ، والعمليات تشمل إدارة المؤسسة التعليميه وأنواع التعليم ونظم الإمتحانات . أما المخرجات فإنها تعنى نتاج تفاعل المدخلات والعمليات ، متمثلة فى المعارف والمهارات والإتجاهات وأنماط السلوك التى يتكسبها المتعلمون ، وقياسها - عادة - الإمتحانات والإختبارات . ونظام التعليم فى ضوء هذه المعادله مكافئ لنظام المصانع ، سواء أكانت مصانع التسلـيح أم مصانع تعليب الأطقم . وتمثل المعادله تبسيطاً مخرلاً لنظام التعليم . وإن أحدث الأدبيات التربويه التى عنى كاتبوها بتقييم ممارسات إصلاح نظم التعليم - فى أمريكا ذاتها - أكدت بطلان هذه المقوله ، وعدم جـواها فى إصلاح نظام التعليم . إن نظام التعليم نسق ثقافى متميز وأنه يختلف إختلافات جوهريـه عن نظام المصانع

والمؤسسات الاقتصادية والتجارية والإدارية .

* **المقولة الثانية :** تنص على أن نجاح العملية التربوية فى السياسة الجديدة يتطلب الإلتزام بمركزية التخطيط والمتابعة ، ولا مركزية فى المحليات (إستراتيجية تطوير التعليم ، ص ١٥٠) . والنموذج الفكرى الواضح فى الإستراتيجية والسياسة التعليميه الجديده نموذج خطى علوى متسلط ، يبدأ فيه إصلاح التعليم من أعلى إلى أسفل ويفترض فيه أن نظام التعليم ذو بنيه هرميه ، تزداد السلطه فيه لعدد قليل ممن هم فى قمة الهرم أو قريباً من قمته (الوزير ، المجالس العليا ، اللجان الإستشاريه العليا للمناهج والمعاهد الفنيه ، والإمتحانات) ، هؤلاء هم أصحاب الكلمه العليا فى تحديد أهداف النظام ، ورسم توجهات تطويره ، وإجراءات هذا التطوير ، ويتولى أهل القمه فى السلطه من خلال مواقعهم فى رأس هرم السلطه التعليميه ضبط سلوك الآخرين ممن هم فى وسط الهرم أو فى قاعدته (المديرىات التعليميه ومديروا المدارس ونظارها والمعلمون والطلاب) ثم يحاسبونهم على تنفيذهم للسياسات والإجراءات التى فرضت عليهم وهذا هو مغزى مفهوم " المحاسبية " فى الأدبيات التربويه الأمريكيه وترجم فى السياسه الحاله تحت مفاهيم : المتابعة ، ومراقبة الأداء والتقييم . وهذا النموذج الذى جرى العمل به يحاول إصلاح التعليم عن بعد ، حيث يتولى التخطيط لإصلاح التعليم فئه تضع أيديها فى الماء البارد - كما يقول المثل العامى - ثم يتصدون لمتابعة ومراقبة وتقييم من تحترق أيديهم وعقولهم بنيران المشكلات الحقيقيه للتعليم . أنه يؤدى إلى توسيع الفجوه بين المخططين والمنفذين فى تطوير التعليم ، وإلى تدنى الروح المعنويه للمحاسبين لعمليات التطوير وإلى زيادة مقاومتهم لكل ما يراود من تجديد فى التعليم .

* **المقولة الثالثة :** لقد بنيت السياسة التعليميه الحاليه ، على أن نمط

العلاقات فى بيئة العمل التربوى على أساس العلاقات فى العمل التربوى المهنى علاقات رأسية تنساب فيها التعليميات والتنظيمات والإجراءات الخاصة بإصلاح التعليم من المراكز العليا فى السلطة إلى قواعد العاملين فى المؤسسات التعليمية ، وعليهم أن ينفذوا برغم عدم إستيعابهم لأهداف الإصلاح المنشود . (٥٥)

(ب) إن السياسة التعليمية تنحاز إلى إتجاهات معينة ، إستجابة لمصالح وحاجات الفئات الإجتماعية ذات الثروة والسلطة وقوة الضغط ، ولم تأخذ فى حسابها بما يسمى بالمنظور " البنىوى " لواقع التعليم ، بمعنى أن يوظف التعليم لخدمة المجتمع وأهدافه . ويتضح ذلك فى بطالة الخريجين ، وزيادة المؤسسات والمعاهد التعليمية خارج نطاق الجامعة التى تعد من صور التناقض الداخلى فى نظام التعليم . وأدى ذلك إلى وجود صراع حول سياسات التعليم بصورة درامية لم يشهدها المجتمع المصرى من قبل . كما شهدت الفترة الماضية إنفتاح فرص العمل لخريجى المدارس الخاصة واللغات والجامعة الأمريكية ، أى من ينتسبون إلى فئات إجتماعية قادرة بثرائها على شراء خدمة التعليم ، ودفع ثمنه وتكلفته .

(ج) أن الواقع التعليمى ، يسعى نحو إحكام التصفية والغزلة لأبناء الفئات الإجتماعية المنتجة من العمال والفلاحين ومحدوى الدخل ، من خلال دعوى ظاهرها رفع مستوى التعليم والحد من التعليم الثانوى والعالى ، لإعادة التوازن بين التعليم والإقتصاد ، فى حين أن هدفها ضبط العملية التعليمية لصالح تحالف الطبقات الإجتماعية المألكة للثروة والسلطة ، ويتضح ذلك من تقليل سنوات التعليم الإلزامى ، ومحاولات إلغاء مكتب التنسيق وإيجاد نوعين من شهادة الثانويه العامه ، والتركيز المبالغ فيه على التعليم الفنى . ولقد بررت السياسة التعليمية تلك الإرتباط بين الدوله والتعليم وتركه

للقطاع الخاص ، بعد أن دفعت المجانيه بأبناء الفقراء وإختلطوا بأبناء الأثرياء ، وكان لا بد من ضمان إمتيازات الطبقات الغنيه . (الأمالى ١٩٨٩/١/١١)

(د) أن الدعوى التى ترفعها السياسه التعليميه الجديده ، لزيادة عدد المقبولين بالتعليم الفنى ، هدفها إجتماعى ، وهو إدخال أبناء الفقراء وحدهم هذا النوع من التعليم . فلقد بلغ عدد خريجى التعليم الفنى عام ١٩٨١ حوالى ١٩١ ألف خريج ، تقدم منهم حوالى ٦٠ ٪ للتعين بواسطه القوى العامله ، وبلغت الإحتياجات الفعلية منهم حوالى ١٩ ٪ فقط ، أى أن هناك فائض من خريجى هذه الدفعه بلغ حوالى ٦١ ٪ من عدد الخريجين . كما أن دفعة ١٩٨٣ من خريجى التعليم الفنى لم تعين للآن (١٩٨٩) فكيف نوجه الطلاب إلى قطاع به فائض من الخريجين ، وكذلك تكلفته أكثر من التعليم النظرى ١٩ أم إنها مؤامرة لقصر التعليم الثانوى العام والعالى على طبقات وفئات إجتماعيه ميعنه وحجبه عن أعين الفقراء .

(هـ) إن إنسحاب الدوله من مسئولية تمويل التعليم ، يتضح من خلال إنخفاض نصيب التعليم فى الموازنه العامه للدوله من ١٦ ٪ عام ١٩٦١ / ٦٠ إلى نحو ١٠ ٪ من الموازنه العامه للدوله فى السنوات الأخيره . وجاء ترتيب مصر بين ١٣٧ دوله من حيث ما تنفقه على تعليم تلميذ واحد ، رقم ٩٥ ، حيث بلغت تكلفه تعليم التلميذ فى مصر ١٩ دولار فى عام ١٩٨٠ ، فى حين تصل هذه التكلفه إلى ٦٨٠ دولار فى دول أمريكا الشماليه ، ورغم أن ميزانيه القوات المسلحه لعام ١٩٨٦ تبلغ ٧ مليار وفقاً لبعض التقديرات ، فإن ميزانيه التعليم لم تتجاوز ٢ مليار جنيه .

والخروج من مأزق إنخفاض موارد التعليم ، لجأت الدوله إلى تشجيع القطاع الخاص على الإستثمار فى مجال التعليم بإصدار قرارات وتشريعات

تساعد مدارس اللغات على الإنتشار ورحبت السياسة التعليمية الجديدة بمساهمة التعليم الخاص فى العملية التعليمية وبأدرت الوزارة بإنشاء مدارس اللغات التجريبية على حساب الفقراء من التلاميذ الذين كانوا يستفيدون من هذه المدارس . (٥٦) كما لجأت الدولة إلى تحريك أسعار الخدمات التعليمية وفرض رسوم إضافية وتبرعات إجبارية ، ولجأت وزارة التعليم لأول مره فى تاريخها إلى التوسع فى طلب المعونات والقروض من مؤسسات التمويل الدوليه ، وخاصة الأمريكية . ولقد شملت مناقشات مجموعة العمل المصريه الأمريكية التى تشكلت عام ١٩٧٤ من أجل المعونه الأمريكية فى مجال التعليم دعوة أساتذة أمريكيين لإلقاء محاضرات فى الجامعات المصريه وزيارات لقيادات التربيه فى مصر إلى أمريكا ، لنقل الخبره فى تطوير المناهج والإختبارات . كما لجأت وزارة التعليم إلى تخفيض أعداد المستفيدين من الخدمات التعليميه المجانيه عن طريق دمج المدرسه الإبتدائيه والإعداديه إلى ما أطلق عليه " التعليم الأساسى " بهدف تكوين مرحلة مغلقة يكتفى بها لإعداد المواطن لمجتمع الإنفتاح . الإقتصادى والتصفيه التلاميذ بإعطاء الراسيين شهادة فى الإعدادية تفيد إنتهائهم من التعليم الأساسى ، لكى يواجهوا الحياه دون سن العمل القانونيه . (٥٧)

وهنا لا يمكن فصل المعونه التربويه الغربيه عن التوجهات السياسيه لسياسة التعليم وللنظام السياسى برمته . فالمعونه التربويه الأمريكية تهدف إلى التأثير فى سياسات النظام التعليمى المصرى ليخدم المصالح الأمريكية ومصالح النخب الحاكمه والمرتبطة بالنخب فى الغرب . فمن خلال مشروعات البحوث المشتركة يتم جمع المعلومات المكثفه عن مصر والأمن القومى المصرى ، ومن خلال المنح يتم صنبغ عقول الأساتذة والمعلمين بالتوجهات السياسيه والإقتصاديه للعالم الغربى ، ومن هنا فلا غرابه من الدعوه لتقليل أعداد المقبولين فى التعليم الجامعى والسعى فى ذات الوقت لإنشاء جامعة

خاصة أملية .

(و) إن تخفيض عام من سنوات التعليم الإلزامى يجيئ من الذين يتحدثون عن عصر الأقمار الصناعية وعصر الدخول إلى عالم الكمبيوتر والقرن الواحد والعشرين والتكنولوجيا الرفيعة (إستراتيجية تطوير التعليم ص ص ٩٠ - ١١٠) هم أنفسهم الذين يدعون إلى تقليل التعليم الإلزامى نفسه سنه كامله ، وليس هناك مبرر تربوى أو تعليمى أو علمى لهذا الإجراء المناقض لتوجهات الإستراتيجية النظرية ، إنما المبررات التى تقدم كلها مبررات متعلقة بالوضع الإقتصادى والتمويل وفقر الإمكانيات المادية . ولعل هذا أسوأ مبرر يمكن أن يقدم فى هذا الأمر ، وذلك لأن دول العالم جميعها - التى تهتدى بها الإستراتيجية - تتجه إلى زيادة سنوات التعليم الإلزامى ، فبعد أن يصل إلى الإعدادى ، يصل إلى الثانوى وذلك لمواكبة التطور العلمى والتكنولوجى الحادث على الصعيد العالمى .

(ز) كان التطوير فى المناهج ومحتوي المقررات الدراسية، يأتى إستجابة للتحويلات السياسية والاقتصادية والاجتماعية، الحادثة فى المجتمع ، والتى تبلورت بعد عام ١٩٧٤ ، فى سياسة الانفتاح الاقتصادى وتكريس التبعية. ولوحاولنا أن نقدم تحليلاً لمحتويات بعض الكتب الدراسية، لنتضح لنا صحه ما نزعّم .. وسنقدم أهم النتائج التى توصلت اليها بعض الدراسات التى تمت فى هذا المجال.

الدراسة الأولى : للاستاذ محمود أمين العالم : « ثلاث نصوبن وثلاثة مواقف فى منهج تدريس الفلسفة لطلبة الثانوية العامة فى مصر. (٥٨) ويتناول الاستاذ (العالم) الكتاب المقرر علي الصف الثالث الثانوى - الادبى - وهو بعنوان « مسائل فلسفية » تأليف د. زكى نجيب محمود و د. أميرة حلمى مطر و د. نازلى اسماعيل حسن و د. عزمى اسلام ، بالإنقد كاشفاً عن

المضامين الأيديولوجية المستترة والظاهرة في الكتاب وعلاقتها بالأيديولوجيا الرسمية والخطاب السياسي^١.

فعلى الرغم من إقرار مؤلفي الكتاب بأن الفلسفة البراجماتية « متأثرة بظروف المجتمع الأمريكى من محاولة التجريب والعمل » نجده يتحيز لها تحيزاً واضحاً في مواقف مختلفة - نلاحظ أنه تم الاعتراض عليها في المقرر السابق والذي كان سائداً في نهاية المرحلة الناصرية - إلى درجة تبني منهجها كمعيار في الحكم على القضايا الفلسفية الكبرى حتى في مجال الفكر الفلسفى الإسلامى، ففي القضية التي تتعلق بصفات الله، من حيث قبولها على ظاهرها أو تأويلها تنزيلها لذات الله عن التجسيم والتشبيه، هذه القضية التي أثارت خلافات حادة فضلاً عن دلالتها الفكرية والتاريخية، يطلق عليها الكتاب قوله : « وأياً كان الأمر فكلا الفريقين يعتقد أنه ليس لله وجوداً محسوساً - هكذا في الأصل - في هذا العالم وأنه منزه على العالم المحسوس. » ومكذا بدلا من تحديد دلالة هذا الاشكال الفلسفى - يتم طمسها بالتوفيق بين طرفيها. (٥٩).

وفي القضية الخاصة بالأفعال الإنسانية : هل الانسان خالق لأفعاله كما يقول المعتزلة أم أن الأفعال تصدر عن الله وأن تكن مكسوبة من العبد، يعلق الكتاب قائلاً : « ولانريد في الحقيقة أن ندخل في تلك النظريات الدقيقة عن طبيعة الفعل الإنساني، هل هو مكسوب من الله أم صادره عن قدرة إنسانية فطرها الله فنيا، لأن النتائج واحدة، ان الانسان مسؤول عن أفعاله سواء تمت بفعله الخاص أو بفعل إلهي اكتسبه هو .. » ونلاحظ في هذا النص تجنب الدخول في الاشكال النظرى في كتاب عن الفلسفة - كما نلاحظ تقليص الخلاف وتبسيطه وتجاهل دلالة السياسية والفكرية والاجتماعية في مرحلته التاريخية، فضلاً عن الدعوة البراجماتية لحسم

الاشكال الفكري والحكم علي الفكر عامه بنتائجه.

وفي الفكر المعاصر يتدخل المنهج البراجماتي ليحسم الخلاف بين
الماديين القائلين : « بجوهر مادي كمبدأ ميتافيزيقي » (هكذا في النص)
وبين العقلين القائلين : « بجوهر روعي كمبدأ ميتافيزيقي للفكر » يتدخل
المنهج البراجماتي ليطمس في الواقع حقيقة الخلاف ودلالته قائلاً : « الغريب
أن النتائج العملية التي تترتب علي هذين المذهبين واحدة . فأصحاب الفكر
الروحي يؤكدون أن الله وضع للعالم نظاماً دقيقاً . والماديون يقولون بأن
هناك قوى طبيعية تنظم العالم ، وفي الحقيقة . فهناك مشكلة مفتعلة بين
الماديين والإلهيين ، وهم يدلون على نفس الشيء بمسميات مختلفة .

وهكذا معيار النتائج العملية ، والتحليل اللغوي للتسميات المختلفة
كشفا لوحدة المسمى ، يتدخل المنهج البراجماتي والوضعية المنطقية لحسم
هذا الخلاف التاريخي ذي الدلالة العميقة فكرياً واجتماعياً ، وذلك بالتوفيق
بين طرفين ، بل التسوية بينهما واعتبار الخلاف « مشكلة مفتعلة » - وهذا
يخدم النظام السياسي الذي وفق بين طرفين ، مصر واسرائيل . واعتبر
التخلاف أساساً سيكولوجي محض ، فكانت الاتفاقية ، وكان الكامب ، وكانت
الزيارة الميمونة - وفي هذه النقطة بالذات تبرز لاتاريخية الفكر في هذا
الكتاب ، رغم الاقرار بتاريخيته علي نحو هابر في الكتاب نفسه . والحق إن
استخدام المنهج البراجماتي في تقييم بعض الخلافات الفلسفية لا يأتي
ضمناً كما رأينا في المثاليين السابقين ، بل يقول الكتاب في الفصل الخاص
بالبراجماتية إنها : « منهج مرن وليس محدود ويصلح تطبيقه في الفلسفات
المختلفة » إنها دعوة للتوفيقية بين مختلف المدارس والخلافات الفلسفية علي
أساس المنهج البراجماتي ... الا يعني هذا ضمناً الدعوة الي التعميم
الشامل للفلسفة البراجماتية !!؟

كما يتعرض الكتاب للماركسية بالنقد العنيف، حتي اذا انتقل الي عرض البراجماتيه إذ بنا نجد كل النواقص التي ذكرها عن الاولى . نجد تقويضها في (الثانية) فالبراجماتيه منهج عملي تجريبي لايجعل من النظريات إجابات نهائية - بل هي أدوات يستعان بها لتفسير العالم ! وهي منهج متجه نحو المستقبل، نحو النتائج والآثار، بصرف النظر عن المبادئ الاولى الثابتة والمقولات ، ولهذا فالحقائق والقيم متغيره بتغير الخبرة الانسانية ومرحلة التقدم العلمي، وقيمه أى فكره تعتمد على نتائج تطبيقها وصحتها عملياً .. ولهذا فالبراجماتيه تعارض الميتافيزيقا والفلسفات النظرية والفروض الوجودية، فضلا عن هذا فهي تؤكد علي أهمية العقل وتؤمن بقيمة الفرد - كما تؤمن بالديمقراطية وتري أن الكون والعالم في تغير وصيرورة .. الخ

فهل هناك أجمل وأنبل وأنفع من فلسفة كهذه ؟!

ونحن هنا لسنا في معرض خصومه فكرية ، وإنما في مجال كشف دلالة منهج دراسي في الفلسفة في مرحلة السبعينات من تاريخ مصر، ومازال مستمرا حتي الآن . إن البراجماتيه في هذا الكتاب لاتقدم فحسب كبديل للماركسيه، بل تقدم في الحقيقة كمنهج شامل للرؤية الشاملة لكل الفلسفات، أنها تقدم علي نحو يكاد يكون تبشيريأ صرفاً. والاكيد أن ذلك المنهج التبشيري يتواءم تماماً مع أيديولوجية التبعية السائدة منذ مطلع السبعينات وللكن - ويقدم لطلاب المرحلة الثانوية - قبل دخولهم الجامعة مباشرة - الإطار النظري والفكري للتوفيقية الفكرية والسياسية. ويقدم الخلافات الفكرية والسياسية والعقائدية علي إعتبار إنها خلاصات سيكولوجية وثافيه .. فكل شيء جائز ، وجاهز ، ومنجز .. إنه وجه أمريكا القبيح يقدم لاتباعنا مغلفاً بورق « سلوكان» وعلى طبق من فضة في فترة من أخصب فترات عمرهم.

ولماذا لا تكون هذه الفلسفة البراجماتية، بل هذا الكتاب كله بمنهجية
اللاتاريخية، ويتوفيقته التلقيفية، ومعاداته الفجة للماركسيه، وطمسه وتغييه
للإشكالية الفلسفية، ثم أخيراً وأساساً ببراجماتيته التبشيرية، هو التعبير
النظري الدقيق والصحيح عن مرحلة السبعينات المستمرة في تاريخ مصر
المعاصر . مصر كامب ديفيد والانفتاح الاقتصادي والتبعية الامريكية ،
والكتاب يقدم بل يبشر بالبراجماتيه كروية شاملة وكمنهج شامل والكتاب
نفسه يذكر أن البراجماتيه متأثره بظروف المجتمع الامريكى ... والبرجماتيه
في الحقيقة هي : « الرؤية الامريكية للحياه » التي تبسّى السياسة الامريكية
بمختلف الوسائل الاعلامية والثقافية والاقتصادية إشاعتها في العالم أجمع
تنميطاً للثقافة العالمية - ودعماً للسيطرة الامريكية علي العالم. اليست تتفق
دعوة هذا الكتاب - المقرر الدراسى - الفلسفى مع هذا الانتماء الجديد لمصر
الرسمية منذ السبعينات ولآن (٦٠)

الدراسة الثانية : للدكتورة نادية حسن سالم : « التنشئة
السياسية للطفل العربي - دراسة لتحليل مضمون الكتب المدرسية في مصر
وسوريا والاردن ولبنان » (٦١).

**وتهدف الدراسة الي التعرف بالدور الذى تمارسه المدرسة في التنشئة
السياسية، وذلك من خلال تحليل « الثقافة السياسية » المتضمنة في كتب
المواد الاجتماعية والتربية القومية الموجهة إلي طلاب المرحلة الابتدائية من
الصف الثالث الي الصف السادس لعام ١٩٨١. ولقد توصلت الباحثة الى
جملة من النتائج الكمية والكيفية من خلال المحاور الآتية : (٦٢) .**

١ - الانتماء القومي : ويقصد بذلك قضية الهوية، إلى أى
الجماعات يشعر الافراد بالانتماء والارتباط. وقد أظهرت نتائج تحليل
المضمون الكمية أن الكتب المدرسية المصرية تؤكد فعرونية مصر بنسبة

٥٤٪، وتؤكد الانتماء المصري بنسبة ٣٠٪ ، بينما الانتماء العربي لايشغل سوى ١٦٪ فقط من محتوى المواد الدراسية. كما أن الكتب الدراسية تؤكد فكره الوطنية المصرية بوصفها شيئاً مستقلاً عن القومية العربية وعن القومية الاسلامية. فعلي سبيل المثال يؤكد كتاب « التربية القومية » للصف الخامس الابتدائى ١٩٨١ ص ٨ : « أنت مصري وأنا مصرى وكلنا مصريون . كلنا مصريون يحب بعضنا بعضاً، وطننا له تاريخ مجيد نفخر به ونعتز به ».

٢ - مفهوم السلطة : ويقصد به المفهوم السائد عن السلطة ، هل هى سلطة مركزية، أم هناك تمايز فى الوظائف والادوار، بمعنى تقسيم العمل فى اطار المؤسسات السياسية. وهل كتب التربية القومية والمواد الاجتماعية تؤكد دور السلطة المركزية ، وهى الحكومة التنفيذية، باعتبارها مصدر القرار فى جوانب الحياة المختلفة للمواطن كافة ؟ أم تؤكد دور المواطن والشعب ؟ وتبين من التحليل الكمى أن ٩٤٪ مما كتب عن الخدمات والسلطة السياسية يركز على دور الحكومة ، بينما ٦٪ فقط تركز على دور المواطن فى الكتب المدرسية . وعلى سبيل المثال وبالنسبة للأسرة تنص كتب المواد الاجتماعية للصف الثالث الابتدائى لعام ١٩٨١ - ص ٥٩ ، مايلي :

* خدمات الحكومة للأسرة

- تضمن الحكومة العمل لكل فرد من الاسرة ليكسب عيشه منه .
 - توفر الحكومة التعليم لكل مواطن فى الاسرة .
 - توفر الحكومة الحداثق والابتدية ليعطب فيها اطفال الاسرة .
 - توفر الحكومة المسكن الصحي للأسرة .
- وفيما يتعلق بالحكم المحلي يؤكد الكتاب المدرسى فى ص ١٣ : ١٤ ،

علي إته منحه من الحكومة وليس حقاً للمواطن، كما يتضح ذلك مما يلي : «
لكي تشرك الحكومة أهالي القرى والمدن في الحكم، أنشأت في كل قرية أو
مجموعة قري مجلساً قروياً يعرف بمجلس محلي القرية» ويكرر الكتاب
التالي في ص ١٣٢ : « الحكومة جعلت أعضاء هذه المجالس منتخبين
انتخاباً مباشراً علي أن يكون نصف عددهم علي الأقل من العمال والفلاحين
»

حتى الأحزاب السياسية والتنظيمات الحزبية، ما هي إلا عطاء من
الحكومة مثال : « عملت حكومة الثورة علي إيجاد تنظيم سياسي يضم قوى
الشعب العاملة والعمال والفلاحين والمتقنين والرأسمالية الوطنية غير
المستغلة، كان الاتحاد الاشتراكي يضم هذه الفئات الوطنية، وأخيراً تقرر
السماح بقيام الأحزاب السياسية وكلها تقوم بالعمل السياسي في ظل
مبادئ السلام الاجتماعي والوحدة الوطنية والاشتراكية الديمقراطية.

٣ - الروح الجماعية : وأول ما يسترعي الانتباه أن كتب التاريخ
تركز علي دور الافراد أكثر منها علي دور الجماهير. وكأن المحور الاساسي
للتاريخ هو الفرد وليس حركة جماعات. كما أن تدريس التاريخ يضيف عليه
طابع تدريس التاريخ الوقائعي. فمن النادر أن يوجد فيه التاريخ الاقتصادي
والاجتماعي والتاريخ الفكري. فالشخصيات التاريخية والسياسية الواردة في
الكتب المدرسية - الصف السادس الابتدائي - هي ثمانية وخمسون قائداً أو
زعيماً أو مناضلاً وأكثر الشخصيات التي تناولتها الكتب الدراسية بالعرض
والتحليل هي : محمد علي ٥٪ والخديو اسماعيل ٥٪ وسعد زغلول ٥٪
وصلاح الدين الأيوبي ٥٪ ثم مينا ٤٪ وتحتمس ٤٪ ومصطفى كامل ٤٪
وجمال عبد الناصر ٢٪ وأحمد ٢٪ وأبو بكر الصديق ٢٪ وعمر بن
الخطاب ١٪ وقطر ١٪

وبلاحظ أيضا في كتاب التاريخ للصف السادس الابتدائي ص ٤٨ ،
٧٨ أن الشخصيات الفرعونية نالت أكبر قدر من التناول في المجموع. وكذلك
محمد علي حيث عرضت الكتب توليه الحكم وانجازاته كاملة . أما الرئيس
أنور السادات فعرض الكتاب إذاعته لبيان الثورة في الاذاعة يوم ٢٣ يوليو
١٩٥٢ ثم ثورة التصحيح والانفتاح الاقتصادي وحرب أكتوبر ١٩٧٣
ومبادرة السلام عام ١٩٧٧ .:

٤ - مسؤولية المواطن : دور المواطن في المجتمع : تحمل الكتب
الدراسية مسؤولية المشاركة في الدفاع عن المجتمع للنظام السياسي أو
الجيش النظامي أو المقاومة الشعبية - ولا يوجد سوى فقرة واحدة عن دور
المقاومة الشعبية في الحروب، التي خاضتها مصر على مر تاريخها. فالمقاومة
الشعبية ضئيلة جداً في مواجهة الحروب النظامية التي يخوضها الجيش.
كما أن الكتب لا تشير إلى أى عدو لمصر بل تدعو إلى التعاون مع شعوب
العالم. ولا تستعمل تعابير مثل : كفاح ، ثورة شعبية ، جماهير ، نضال ،
واتضح من التحليل الكمي لمضمون كتب المواد الاجتماعية والتربية القومية
للصف الرابع الابتدائي لعام ١٩٨١ ص ١٢٦ مايلي :

إن مسؤولية المشاركة في الدفاع عن المجتمع من واقع الجيش تمثل
٨٤٪، بينما المقاومة الشعبية ١٦٪ وذلك علي مر التاريخ حتى منذ العصر
الفرعوني ، فعلي سبيل المثال وهي تتحدث عن تحتمس الثالث : « اهتم
تحتمس الثالث بجيش مصر، فزاد في عدده وعدته وقسمه فرقاً ، يتكون منها
قلب الجيش وجناحاه وركوده بالخيول والعجلات الحربية. والفقرة الوحيدة عن
المقاومة الشعبية، كانت اثناء الحديث عن ثورة القاهرة الاولى، حيث اشار
كتاب التاريخ : « هاهم المصريون والقوات الفرنسية رغم اسلحة المصريين
كانت قديمة جداً ، وقتلوا أعداد كبيرة من الفرنسيين وطردوهم من أجزاء

عديدة من القاهرة».

وفي إثناء تعرض الكتاب لحروب ١٩٥٦ ، ١٩٦٧ ، ١٩٧٣ يشير الي الدور الذي قام به الجيش النظامي في الحرب مع اغفال دور المقاومة الشعبية « الحكومة تبذل جهوداً كبيرة لتزود قواتنا المسلحة بالمعدات والاسلحة الحديثة ».

وتؤكد هذه المقررات الدراسية علي تكوين الطالب البعيد عن تحمل المسؤولية والمشاركة في قضايا المجتمع ، بما يضمن الاستقرار السياسي للنظام السياسي. كما ظهر أن هناك ارتباطاً قوياً بين الايديولوجيا السائدة ومضمون المواد الدراسية، فإعلان سياسة الانفتاح الاقتصادي وماتبها من اجراءات سياسية كقيام الاحزاب ، مثل الاطار الفكري الذي تم في ضوءه تعديل المناهج الدراسية في السبعينات، خاصة مناهج المواد الاجتماعية، فمثلا بعد زيارة القدس وتوقيع اتفاقية كامب ديفيد لم يعد هناك ذكر للصراع العربي الاسرائيلي أو ذكر كلمة فلسطين، كما ان الخرائط التي جاءت من المعونة الامريكية أستبعدت فلسطين من الخريطة وحلت محلها اسرائيل الكبرى وهكذا.

الدراسة الثالثة : للدكتور عبد الباسط عبد المعطى : « التعليم وتزييف الوعي الاجتماعي - دراسة في استطلاع مضمون بعض المقررات الدراسية.(٦٣) والدراسة تهدف الي معرفة ماإذا كان التعليم نظاماً ، وعملية ، ومخرجات، يسهم في تزييف الوعي الاجتماعي للتميز ؟ بجانب معرفة هذا التزييف من خلال استطلاع المؤشرات الدالة علي حالة زيفه. فإن محاولة تزييف الوعي، وجعل التعليم حملاً للوعي الزائف، تعنى إعادة إنتاج الازمات السائدة من خلال البرامج والمقررات التعليمية للتعبير عن مصالح المسيطرين ، وتعميق ايديولوجيتهم، وتبرير واقع الخاضعين واقناعهم بأن

ذلك أمر طبيعي ولا مفر منه وليس من صالحهم تغييره. وكنموذج لذلك قام الباحث بتحليل مضمون مقرر القراءة للصف السادس الابتدائي للعام الدراسي ١٩٨٢/٨٣. ومن خلال التحليل توصل إلي النتائج التالية: (٦٤)

١ - من الوصف الكمي لبعض أبعاد الموضوعات الدراسية ، يمكن ملاحظة :

تصوير العلاقات الاساسية في المجتمع وتدعيمها وإعادة إنتاجها ، فالحاكم عسكري ، والمسيطر الرجل ، والتوجيه السياسي نحو الانفتاح، والصديق الولايات المتحدة الامريكية، والقيم الاساسية لرأس المال والمبادره الفردية، والمطلوب السلام والوثام ، والرضا، والتراضى بين الناس. ومع هذا فالوقوف عند ملامح هذا الوصف الكمي، لاتعبر عن جوهر المضمون والصور التي اعطاها للاشخاص والقضايا والمواقف.

٢ - بعض الملامح الكيفية للمضمون : يعكس المضمون بشكل واضح إتجاهاً سائداً يواكب الايديولوجية الرسمية، والخطاب السياسى ودور الحاكم الفرد وأهمية الطبقات المسيطرة وإعادة إفتتاح قناه السويس والصلح والسلام مع العدو الاسرائيلي، والاستثمار وأهمية رأس المال ورجال الاعمال ... الخ والامثلة علي ذلك كثيرة :

- سيطرة الرجل : فقد كانت الصورة السائدة والنور الفعال للرجل ورسمت الموضوعات صورة أخاذه متألقة له ، حافلة بأوصاف مثالية تجاوزت الزمان والمكان، فقد أتى قائداً ، مناضلاً جندياً، جسوراً ، مجر الارض، مدافع عن العرض ، حسن التصرف ذكي . لماح . مبادر ، عامل ، فلاح ، منتج ، أمين ، محب للعلم ، شهم حتي عندما يكون طفلاً.

ونلاحظ أيضاً تمييز العسكريين على غيرهم من الرجال ، فمع أن

الصورة المسيطرة والنور الفعال هو دور الرجل ، فقد ميز من بين الرجال العسكريين، والمحاربين ، والذي كان تواجدهم في حوالي ٢٥٪ من الموضوعات التسع والعشرين التي تم تحليلها.

وفي المقابل لم تخرج الصورة المعطاء للمرأة عن كونها أما تربي الاطفال، وترعاهم ، تابعة للذكر ، حتي عندما يكون هذا الذكر طفلاً. لم تظهر عامله منتجه، مدرسة ، ولم تظهر مقاتله إلا عرضاً وفي جملة واحدة، لم تكرم الا بنشيد عن « عيد الام » ، يترجم أهميتها ودورها كأم وربة بيت ليوم واحد في العام يتصور انه للتخفيف عما هو ممارس عليها من ضغوط طوال ٣٦٤ يوماً تزداد في السنوات الكبيسة.

- تدعيم الهجرة لخارج الوطن : مع التسليم بأن الهجرة حل لمشاكل الافراد وأسرهم، في لحظة تاريخية يحول فيها واقع مجتمعهم دون اشباع حاجاتهم الاساسية، فيلجأون للهجرة، عندما يجدون فرصة بديلة في سياق مجتمع آخر، فتفرضي اللحظتان المتقابلتان، في مجتمع الطرد، ومجتمع الجذب الي اتخاذ قرار يتجاوز فيه الفرد ارتباطاته، بالارض، والاقارب، والمجتمع. ومع ان كثيرين ينظرون للهجرة ، خاصة الي الدول النفطية ، نظره إيجابية، فذلك لان تقويم هذه العملية - غالباً ما يتم في ضوء الجدوى الاقتصادية لها، والتي تبدو فيها إتساقاً ظاهرياً في المصالح للفرد وللنظام القائم، حيث هي تحل مشكلات كلا الطرفين - لكن التقويم السوسيولوجي ، الذي يضع في حسباته نظرة مستقبلية لمصاحبات هذه الهجرة - يمكن أن يكشف عن مصاحبات بنائية معيقة، لديناميات هذه البنية، لا لأن الحلول عندما تأتي من خارج البناء الاجتماعي، تكون آتية، مهما طالّت لحظة آتيها - ولكن لأنها أيضاً تحمل معها مصاحبات ليست أصيلة، ويمكن أن ندلل علي صحة هذا التوجيه ببعض المؤشرات والتحليلات في

- تلعب الهجرة في بعض جوانبها . دور التنفيس عن ضغط البخار علي النظام السياسي القائم. ومن ثم كان اهتمام الموضوعات الدراسية بها، وتأكيدا ، وتبريرا .. ففي الموضوع الذي حمل عنوانه : « هجرة الطير » أتت العبارات التالية : « من قديم الزمان وحتى الآن يهاجر الانسان .. ولهجرة أسباب متعددة، فقد يضيق به الرزق في أرضه فيطلب بهجرته رزقاً أوسع وعيشاً أرغد ، وربما لا يلائمه الجو في وطنه ولا توجد به صحته فينسي الي جو يجد فيه الصحة والعافية ... ومن اليسير أن نتظر من حواك ، فترى ظاهرة الهجرة واضحة ، وكما يهاجر الانسان، تهاجر الطيور ... » والذي يصدق في العبارات السابقة ، يجد أن من وضعها وصاغها يفهم بعض أبعاد سيكولوجية المصري المقهور ، الذي يخاف اعتلال الصحة ، وضيق الرزق، فأتى بما يخيفه ويحفزه علي الهجرة.

- تدعيم السياسة الاقتصادية القائمة : لأن التوجيه الاساسي، المعلن والممارس يكرس الانفتاح الاقتصادي، الذي يسعى الي تدعيم مواقع قوى خارجية وداخلية، ويعمل بالفعل علي إحداث تغييرات مقصودة ، تكون مواتية للحفاظ على هذه القوي ومصالحها. ، فقد عني « المقرر الدراسي» بتدعيم هذه السياسة، بطريقة سافرة حيناً ، وبأخرى مقنعة أحياناً ، وهذه بعض الفوائد علي ذلك :

- أتت القطعة التي تحمل عنوان « كفاح ونجاح » بثلاث شخصيات مصرية، لها دورها وجذبها لدي الكثيرين، لكن الموضوع المقرر أصراً، أن يعرض بعض جوانبها التي تؤكد علي قيم دون غيرها، وعلي قضايا أكثر من غيرها. فاختيار شخصية «مصطفى كامل» تجذب الوطنيين، وتدعم الحزب المسيطر. واختيار شخصية « طلعت حرب» كانت وسيلة لتأكيد أهمية

الاستثمار ورأس المال، وتدعيم الدور المتقطع النظير للشرائح التجارية والبنكراتية، والعقارية، فالقطعة تذكر نصاً أن طلعت حرب « زعيم حارب الاستعمار بسلاح جديد هو سلاح المال ... وكون رؤوس أموال مصرية جعلها أساساً للمشروعات التجارية والعقارية ، ومع أن ثمة أدوار أخرى وأفكار أخرى كانت لذي طلعت حرب ، حول الصناعة الوطنية. والفن الوطني ... إلخ إلا أن القطعة إختارت طلعت حرب دون غيره وركزت علي هذه الجوانب دون غيرها. أما قصة « طه حسين » فقد كان التركيز فيها علي قدراته الفردية وكفاحه الفردي وتعلمه في الغرب.

٢- تحقيق « السلام الاجتماعي » وإجهاض الصراع الاجتماعي : ومع أن المقدمات المنطقية والعميقة لتحقيق هذا السلام ، هي إشباع الحاجات الأساسية للجماهير في إطار أعمق من عدالة توزيع الثروة والسلطة فإن المخطط التربوي وواضع المنهج الدراسي، يتصور أنه يمكن « تعليمياً علي الطريقة « التشريعية البافلووية » المساعدة في تحقيق هذا السلام. فأتى بمضمونات للمقررات الدراسية تساعده في هذا. ولهذا نجده يدعو للهجرة لخارج الوطن ، ويعمق سياسة الانفتاح الاقتصادي ويجمل صورة الحاكم، وينتشر فيه السلام والوثام، ففي الموضوع الذي حمل عنوان : « العقل زينة » كان التأكيد علي ضرورة التروي وعدم التسرع والاندفاع وتحكيم العقل ، والتفكير أكثر من مرة قبل الاقدام علي شيء ما. وفي الموضوع الذي حمل عنوان : « الكلب والحمامة » كان تركيزه علي « المعروف والوثام » بين المخلوقات، وفي الموضوع الذي أتى بنصوص من « الادب النبوي » كان التركيز علي التراحم والتعاطف والتواد والاحسان، مع ان نصوصاً دينية أخرى تدعو الي مقاومة الظلم. ودفع الله للناس بعضهم ببعض ... إلخ . وفي الموضوع الذي حمل عنوان « الفصل المثالي » كان نشاط التلاميذ إستجابة لمبادرة الناظر الذي يمثل القرار والمبادرة من

أعلي، من رب العائلة، وكبير العائلة - يدعم رائد الفصل هذا بقوله : « اني أشكر لكم إستجابتكم لرغبة السيد ناظر المدرسة ». أما الموضوع الذي حمل عنوان : « اعمل يا أبني » يقول النص : « أي بنى ، ليس لدي شيء من المال أتركه لك من بعدى ، لانني فقير ، ولست بأسف علي ذلك » مما يعني صراحة وضمنا إقناع الفقراء بالرضا بفقرتهم ، « لفض » ذلك الحقد علي الاغنياء وهي عبارة اذا أضيفت الي عبارات أخرى وقيم أخرى ، كفكرة « الساعي الامريكي مخترع التليفزيون » يمكن ان تساعد علي تبرير الفقر وقبوله ، مع انه لو كان الفقر رجلا لقتله . كما قال الامام علي بن ابي طالب كرم الله وجهه .

٢ - المركز الامريكى لتطوير المناهج المصرية :

من خلال ماسبق يتضح لنا كيف استطاعت المناهج والمقررات الدراسية ، أن تتضمن معارف وقيم ومفاهيم واتجاهات تعبر بجلاء واضح عن أيديولوجية النظام السياسى خلال تلك الفترة . ومن هنا فإن آليات التبعية الداخلية ، وهي دور النخبة وأصحاب المصالح في تحقيق مصالحهم الايديولوجية ، من خلال تحقيق مصالح نخب بلدان المركز . إلا أن الأمر لم يتوقف عند ذلك الحد؛ حيث رأت نخب وقوى الضغط الخارجية أن تتواجد فعلياً وجسدياً ، وليس من خلال وكلاء لها في الداخل - آليات التبعية الخارجية - فانشأت « مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية » بالقرار الوزاري رقم ١٧٦ في ١٩٦٤م وتمويل من « الوكالة الامريكية للتنمية الدولية » وذلك علي الرغم من وجود المركز القومي للبحوث التربوية التابع لوزارة التربية والتعليم ، والصادر به القرار الجمهوري رقم ٨١/ في عام ١٩٧٢ ، ويضم ثلاث شعب ، شعبة بحوث تطوير المناهج ، وشعبة بحوث السياسات التربوية وشعبة بحوث التخطيط التربوي .

وبذلك نشأت الازواجية في عملية التطوير ، شعبة لتطوير المناهج ضمن المركز القومي للبحوث التربوية، ومركز لتطوير المناهج بتمويل أمريكي، والاثنين تابعين للوزارة .. وهنا نتساءل : هل يؤثر التمويل علي اتجاهات التطوير ؟ وماذا يعني ان يكون احدهما ضمن خطة التمويل الاجنبي والاخر ضمن خطة ميزانية الدولة ؟ وأيها يملك حق اصدار القرار المتعلق بتطوير المناهج الدراسية ؟ وبمعني آخر هل هناك علاقة بين التمويل والهيمنة وسلطة اتخاذ القرار ؟ أسئلة كثيرة وتحتاج الي دراسة مستقلة حول هذا المركز وقصته.

(ونأمل أن نوفق في إنجاز مثل تلك الدراسة قريبا.) لكن هذا لا يمنع أن تلقى بعض الضوء علي هذا المركز وقصة انشاءه.

تحاول الولايات المتحدة الامريكية جاهدة تدعيم مكانتها العالمية بشتى الوسائل الممكنة - وتركز جهودها علي الخصوص في استقطاب الدول النامية والتابعة من خلال قوة الدولار. وفي هذا الاطار أنشأت الولايات المتحدة الامريكية مايعرف باسم « الوكالة الامريكية للتنمية الدولية » وما يطلق عليه « صندوق المعونة الامريكية » حيث تقدم أمريكا من خلال ذلك مئات الملايين من الدولارات سنويا كمنح مجانية للدول التابعة، خاصة في الشرق الاوسط، والبلدان التي تسير في الفلك الامريكي . وأمريكا لا تقدم تلك المنح حبا في سواد عيون تلك الشعوب - وانما تقدمها لتحقيق السيطرة الامريكية ووفقا لشروط تعسفية محدده ، بعضها معلن ، وهو الذي في ظاهرة الحب والعطف، وبعضها الآخر غير معلن - وهو الذي يرتبط بفرض السيطرة الامريكية علي شعوب الشرق الاوسط.

وكانت الولايات المتحدة الامريكية تقدم مؤونتها في البداية لمساعدة

الدول التابعة في المجالات الأساسية للنظام الاقتصادي من زراعة وصناعة - بغرض تعميق التبعية - ثم رأت أن توسع نطاق تلك المساعدة لتشكيل النظام لتعليمي ، حيث يمكنها بعد ذلك تدريجيا أن تتحكم في تكوين وتشكيل العقول وتسيطر علي تنشئة الاجيال الجديدة لتلك الشعوب، وتضمن ولائها لامريكا ، سواء في المستقبل القريب أو البعيد.

وفي هذا الإطار ، وضمن برنامج المعونة الامريكية ، أبرمت مصر عام ١٩٨٨ اتفاقا مع امريكا ، تقدم فيه « الوكالة الامريكية للتنمية الدولية » الي وزارة التربية والتعليم المصرية ، منحه لاترد قيمتها ٥٧ سبعة وخمسون مليون دولار ، لتطوير البرامج التعليمية والمناهج الدراسية وتصرف هذه المنحة الي الوزارة علي دفعات بواقع ١٠ عشر ملايين دولار سنويا لمدة خمس سنوات متتالية ويكون مجموعها خمسين مليون دولار ، بينما يخصص مبلغ السبعة ملايين دولار الباقية لشراء المبنى والتجهيزات الخاصة بمشروع التطوير التعليمي.

ولقد استطاع المركز الجديد بهذه الدولارات أن يفري العديد من الباحثين بالمركز القومي للبحوث التربوية وانتدابهم للعمل فيه، وكذلك أنضم اليه العديد من خبراء التربية ورجالاتها في مصر الذين ارتبطت مصالحهم الفكرية والاقتصادية بهذا المركز وبذلك التوجهات الجديدة والانفتاح علي امريكا. وتم بالفعل إنجاز ثلاث كتب تدرس للصفوف الثلاث الاولي بالتعليم الاساسي بعنوان : « الدراسات البيئية » وذلك تحت اشراف خبيرين أمريكيين هما : « ايفيرت كيتش » و « ديفيد بتس » والغريب في الامر ان هذه الكتب وضعت في امريكا : Education Development Center INC. Wash- ington, D.C. April 25 1990 في مركز تطوير التعليم في واشنطن. وتم تحييش عناوين الكتب ببعض الاسماء المصرية ، سواء للمعونة،

أوضعهم كمستشارين تربويين ، مقابل حفنه من الدولارات.

والجمال لايتسع هنا للحديث حول محتوى الكتب ، ولكن يكفي أن نذكر صرخة أحد الامهات في « بريد الاهرام عدد ١٩٩١/١٢/١ مما ورد في كتاب « العلوم والانشطة » للسنة الثالثة الابتدائي في باب (نافذة علي الحياه) ، الصفحات ٣٢ ، ٣٤ ، ٣٦ ، من الكتاب المقرر لهذا العام ١٩٩١ .

- ماالتشابه والاختلاف بين معالم مدينة نيويورك ومعالم مدينة العاشر من رمضان ؟

- ماالتشابه والاختلاف بين معالم مدينة باريس ومعالم مدينة الاسكندرية ؟

- ماالتشابه والاختلاف بين المعالم الحضارية والطبيعية لمدينة لندن ومدينة القاهرة ؟

تلك الاسئلة موجه الي طالب السنة الثالثة الابتدائي والذي لم يتجاوز عمره تسع سنوات فقط، وام يخرج من قرينه أو مدينته أو الحى الذي يعيش فيه.. هذه عينة من المناهج المطوره الجديدة، والتي تم تطويرها بالدولارات ووفق الخبره الامريكية ورجالها الذين يعيشون بيننا وبين ظهر انينا .. الامر في حاجة الي وقفه وطنية من الرأى العام والاحزاب السياسية والهيئات والنقابات ، وكل من يهمهم أمر هذا الوطن، تجاه هذا المركز وسلوكياته ، وتجاه من يقفون خلفه.. والموضوع أكبر من كونه قضية فنية لتطوير المناهج ، انه قضية صياغة وتشكيل العقل والوجدان المصري للقرن القادم .. قرن الهيمنة والسيطرة الامريكية في ظل نظامها العالمي الجديد!

لعل هذه هى أهم الملاحظات التى يمكن أن تساق حول السياسة التعليمية الجديدة ، والتى هى فى حاجة إلى المزيد من الدراسات والأبحاث ، لخطورة ما قدمت عليه من إجراءات ، وما سوف تجريه فى الواقع التعليمى

من تغييرات تصب جميعها فى قلب الأوضاع وتكريس التبعية والقضاء على كل المكاسب التى حققها الشعب المصرى على مدى كفاحه الطويل ..
والسؤال الآن :

٢- ما العمل...؟

ما أسهل طرح هذا السؤال - ولكن الإجابة عن هذا السؤال هى جد معقدة ومتشابكة ، وفوق طاقة الفرد - الباحث - والدراسة ، لأن الإجابة عن هذا السؤال تخص المجتمع المصرى بأسره ، تخص كل المحرومين من التعليم ، وجميع أصحاب المصالح الإجتماعية فى عدم بقاء الحال على ما هو عليه .. ولكننا سوف نحاول أن نطرح وجهة نظرنا فى الإجابة . لعله من المستقر فى الأذهان ، ومما هو حادث وجارى فى عالم اليوم ، أن النظم السياسية فى العالم الثالث تهيم وتحتكر مقدرات شعوب العالم الثالث ، وتقبض بيد من حديد على كافة النظم المجتمعية . ومصر ليست إستثناءً من هذه القاعدة شبه الصارمه .. فالنظام السياسى يملك كل شئ ، ويوجه كل شئ فى المجتمع حسب أيديولوجيته ومصالحه الطبقيه والسياسيه . وعلى رأس هذه الأشياء نظام التعليم وسياسته .

ومن هنا فإن أى تغيير أو تعديل فى توجهات النظام التعليمى وسياسته لن يكون إلا بموافقة النظام السياسى ووفق قناعاته الأيديولوجية ومصالحه الطبقيه . لذلك فإن التغيير عليه أن يبدأ من النظام السياسى وليس من سياسة التعليم ، وهذا التغيير سوف يكون - وهو كذلك فعلاً - من مهام القوى السياسية والإجتماعية الفاعلة فى المجتمع وصاحبة المصلحة فى التغيير لتحقيق مزيد من المشاركة السياسية فى الحكم وصناعة القرار السياسى والتربوى . وهذه مهمه وطنيه وتاريخيه تتحق عبر كفاح وطنى ونضال سياسى لتغيير بنية النظام السياسى ، ليكون أكثر تعبيراً عن

ونحن نعتقد أن هناك سبيلين للعمل التربوي اليومي المباشر ، الذي يستطيع أن يكون جماعة ضغط ، إذا لم تستطع التغيير ، فإنها على الأقل تحول دون المزيد من التدهور التعليمي والتربوي . السبيل الأول : هو تكوين رأى عام وطنى مستتير يقذف بقضية التعليم إلى منصة الجدل السياسى والإجتماعى الدائر الآن فى المجتمع ، بحيث تصبح قضية الأمس واليوم والغد .. ولعل المنظمات والهيئات والنقابات المهنية والمؤسسات غير الرسمية والجماعات الأكاديمية ورجالات التربية والمستثمرين هم قوام تلك الجماعة الضاغطة ، فكما أن هناك جماعات مصالح ورجال أعمال تضغط فى سبيل توجيه القرار السياسى بما يحقق مصالحها ، فلا بد من وجود جماعات مقابلة ، تضغط فى الاتجاه المقابل . بإختصار شديد ، تحويل قضية التعليم وسياسته من قضية تربوية فنية قاصرة على نفر قليل من الخبراء التربويين ، إلى قضية سياسية وقضية رأى عام .. تستطيع تلك الجماعات أن تعبئه لصالح قضايا الجماهير والكادحين والمحرومين فى هذا الوطن .

أما السبيل الثانى ، فإنه للأسف الشديد ، ورغم وجود ثلاثة أحزاب سياسية رئيسية ، إلا أن قضية التعليم لا تحتل موقعها الحقيقى على جدول أعمالها ... ولا يثور الحديث عن التعليم وسياسته ، إلا فى المناسبات ، ونكاد نزعم أن برامج تلك الأحزاب يفتقد إلى الرؤية السياسية لقضية التعليم .. وهناك القوى السياسية الفاعلة المحجوبة عن الشرعيه ، بما تملكه من كوابل سياسية وفنية وإختصاصيين فى مجال التعليم .. هذه الأحزاب وتلك القوى عليها أن تلعب دورها الحقيقى نحو كشف وفضح سياسة التعليم وتوجهاتها الأيديولوجية ، وعليها أيضاً أن تعمق الوعى العام بما يمكن أن تكون عليه الأحوال فى حالة إستمرار السياسة التعليميه الحالية فى نهجها . ولا شك

أن الأحزاب السياسية والقوى السياسية المحجوبة لا تلعب الدور المناط بها
فى قضية التعليم . .

إن تعديل السياسة التعليمية الحالية ، لن يكون إلا عندما يصبح التعليم
فعلاً مجالاً للصراع الإجتماعى والسياسى ، بين القوى السياسية
والإجتماعية المتباينة ، والفاعل فى الواقع المصرى ، عند ذلك ، سوف يتضح
زيف تلك السياسة وإنحيازها الطبقي والأيدىولوجى ، وسوف يكون الخيار
أمام الناس واضحاً ، إما أن تختار أن تقف بجوار من يدافعون عن
مصالحهم وأحلامهم ، وأما أن تقف مع أعدائها الطبقيين . ولعلنا فى تلك
الإجابة التى طرحنا فيها وجهة نظرنا ، لم نتطرق إلى باب الماينبغيات ،
والذى تحفل به الدراسات التربوية . حاولنا أن نضع منهاج عمل يساعد فى
تركز الجهود حول محور فاعل وقادر على التأثير .

المواضع والمراجع

١ - هناك العديد من الدراسات والأبحاث العربية ، التي عالجت هذا الموضوع بشكل نظري وتطبيقي مسهب على الواقع المصري والواقع العربي ، نذكر منها على سبيل المثال :

- سمير أمين ، التطور اللامتكافئ : دراسة في التشكيلات الاجتماعية للرأسمالية المحيطية .
ترجمة : برهان خليلين . (بيروت ، دار الطليعة ، ١٩٧٤) .
- الطبقة والامة في التاريخ وفي المرحلة الإمبريالية .
ترجمة : هنرييت عبودي بيروت ، دار الطليعة ، ١٩٨٠ .
- أزمة المجتمع الغربي (القاهرة ، دار المستقبل العربي ، ١٩٨٥) .
- ما بعد الرأسمالية (بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ١٩٨٨) .
- كمال نجيب ، التبعية والتربية في العالم الثالث (مجلة التربية المعاصرة ، العدد ٢ ، القاهرة ، سبتمبر ١٩٨٥) .
- إبراهيم سعد الدين ، حول مقولة التبعية والتنمية الاقتصادية العربية (مجلة المستقبل العربي ، العدد ١٧ ، يناير ١٩٨٠) .
- إبراهيم سعد الدين ، النظام الدولي وآليات التبعية : آليات التبعية في إطار الرأسمالية المتعدية الجنسيات (مجلة المستقبل العربي ، العدد ٩٠ ، أغسطس ، ١٩٨٦) .

حمد أزهـر السماك ، قياس التبعية الإقتصادية للوطن العربى وتأثيراتها الجيوبوليتكية
المحتله (مجلة المستقبل العربى ، العدد ٩١ ، سبتمبر ، ١٩٨٦) .

- محمد السيد سعيد ، نظرية التبعية وتفسير تخلف الإقتصاديات العربية (مجلة
المستقبل العربى ، العدد ٦٢ - أبريل ، ١٩٨٤) .

- محمد عبد الشفيـع عيس ، التبعية التكنولوجية فى الوطن العربى - المفهوم العام والتطبيق
العملى (مجلة المستقبل العربى ، العدد ٦١ ، مارس ١٩٨٤)

- عادل غنيم ، النموذج المصرى لرأسمالية الدولة التابعة - دراسته
فى التغيرات الإقتصادية والطبقية فى مصر
١٩٧٤-١٩٨٢ (القاهرة ، دار المستقبل العربى ، ١٩٨٦) .

٢- إبراهيم الميسوى ، معنى التبعية ، فى قضايا فكرية ، الكتاب الثانى
(القاهرة - دار للثقافة الجديدة ، ١٩٨٦ ، ص ١٢ .

٣- المرجع السابق ، ص ١٢ .

٤ - كمال نجيب ، التبعية والتربية فى العالم الثالث ، مرجع سابق ، ص ٥ .

٥ - Fernands H. Cardoso, " Dependency and developmmnt in
Latian America", (New Left Review, 74, July - August 1972) p.93 .

نقلأمن كمال نجيب ، مرجع سابق ، ص ٦ .

٦- محمود أمين العالم ، تعليق على ندوة قضايا فكرية (التبعية .. الخطر ..
والمواجهة) قضايا فكرية ، مرجع سابق ، ٢٨٨-٢٨٩ .

٧- إبراهيم سعد الدين ، الرأسمالية المصرية تستعيد مواقفها فى حضانه رأس المال العربى والأجنبى ، ندوة قضايا فكرية ، مرجع سابق ، ص ٢٣٤ - ٢٣٥ .

٨- ساميه سعيد امام ، الأصول الإجتماعيه لنخبه الإنفتاح الإقتصادى فى المجتمع المصرى (رسالة ماجستير ، غير منشوره ، كلية الإقتصاد والعلوم السياسيه ، جامعة القاهره ، ١٩٨٥) ص ٥٢ - ٥٥ .

٩ - ميشيل كامل ، لعبة الديمقراطية وصراعات السلطة فى مصر - فى مصر من الثورة إلى الردة ، مرجع سابق ، ص ١٦٤ .

١٠- ساميه سعيد امام ، الأصول الإجتماعيه لنخبه الإنفتاح الإقتصادى فى المجتمع المصرى ، مرجع سابق ، ص ٨٨ - ٩٧ .

١١ - المرجع السابق ، ص ١٣٨ - ١٣٩ .

١٢ - لاحظ أن شركات توظيف الأموال مثلاً كانت أكبر مثال على ولم تخرج عن كونها نشاط الإقتصاد العائلى ،

هائلى ضيق ، وكذلك نشاط رشاد عثمان ، عصمت السادات

١٣- ساميه سعيد امام ، إلخ .

١٤ - فؤاد موسى ، مرجع سابق ، ص ١٤٦ - ١٤٨ .

جوهر التبعيه الجديده المشاركه والإنتاج بين رأس المال المحلى

والعالمى ، ندوة قضايا فكرية ، مرجع سابق ، ص ٢٥٠ -

٢٥١ .

١٥ - محمود عبد الفضيل ، عملية تجريف مصر إجتماعياً ، ندوة قضايا فكرية ،

مرجع سابق ، ص ٢٥٦ .

- ١٦ - محمد بويدار ، الإجتاه الريعى للدولة فى مصر : دراسة فى تعميق التبعية لدولة قضائيا فكرية ، مرجع سابق ، ص ١٠٩ .
- ١٧ - البنك الأملى ، الهجرة المؤقتة للمصريين للعمل بالخارج وخاصة الدول العربية ، النشره الإحصائية ، المجلد ٣٢ ، العددان ٢ ، ٤ ، القاهرة ، ١٩٧٩ ، ص ص ٣٢٢ - ٣٢٤ .
- ١٨ - دينا جلال ، المعونه الأمريكیه : لمن .. مصر أم أمريكا ؟ القاهرة ، كتاب الأهرام الإقتصادى ، العدد العاشر ، ديسمبر ١٩٨٨ (ص ٤٣ .
- ١٩ - فرانسيس مورلايه وآخرون ، أمريكا وصناعة الجوع ، ترجمة : حسن أبو بكر ، دينا جلال ، (القاهرة دار الفكر للدراسات والنشر ، ١٩٨٦) ، ص ٢٧ .
- ٢٠ - فرانسيس مورلايه وآخرون ، المعونه الأمريكیه لمن .. مصر أم أمريكا ؟ مرجع سابق ص ٥٣ .
- ٢١ - المرجع السابق ، أمريكا وصناعة الجوع ، مرجع سابق ، ص ٤٢ .
- ٢٢ - دينا جلال ، ص ٤٤ .
- ٢٣ - المرجع السابق ، مرجع سابق ، ص ص ٢٠٠ - ٢٠٨ .
- ٢٤ - المرجع السابق ، ص ص ٢٠٢ - ٢٠٦ .

٢٥ - Word Bank, World-Debt Tables, External Debt of Developing Countries, 1984-1985. (Editions Workington , D.C. 1985), pp.234-236 .

- ٢٦- رمزي زكي ، بحث في بيوت مصر الخارجية (القاهرة ، مكتبة
ميدولي ، ١٩٨٥) ص ٣٩٩-٨-٤ . ومحمد لويدار ،
الاتجاه الريعي للدولة في مصر ، مرجع سابق ، ص ١١٣-١١٤ .
- ٢٧- ميشيل كامل ، لعبة الديمقراطية وصراعات السلطة في مصر ، مرجع
سابق ، ص ١٩٠-١٩١ .
- ٢٨- محمد لويدار ، إنتهى الدور المنتج لرأس المال المصرى ، نقرة قضايا
فكرية مرجع سابق ، ص ٢٤٣ .
- ٢٩- مهدي عامل ، مقدمات نظرية لدراسة الفكر الاشتراكي في
حركة التحرر الوطني (بيروت ، دار الفارابي ،
١٩٨٦) ، ص ١٦٩ .
- ٣- المرجع السابق ، ص ١٧٠ .
- ٣١- وزارة التربية والتعليم ، تطوير وتحديث التعليم في مصر - سياسته
وخطته وبرامجه تحققه (القاهرة ، وزارة التربية
والتعليم ، يوليو ١٩٨٠) - ص ١١-١٢ .
- ٣٢- المرجع السابق ، ص ١٨-٢٠ .
- ٣٣- وزارة التربية والتعليم ، السياسة التعليمية في مصر (القاهرة ، المكتب
الفنى للوزير ، يناير ١٩٨٥) ، ص ٩-١١ .
- ٣٤- أحمد فتحى سرور ، إستراتيجية تطوير التعليم في مصر (القاهرة ،
وزارة التربية والتعليم ، يوليو ١٩٨٧) ، ص ١١٧-١١٠ .
- ٣٥ - المجالس القومية المتخصصة ، سياسة التعليم (القاهرة ، المجالس القومية
المختصة ١٩٨١) ، ص ٩٧ .

- ٣٦ - شبل بدران ، " التربية والبنية الإجتماعية فى البلدان المتخلفة " (مجلة التربية المعاصرة ، العدد الأول ، يناير ١٩٨٤) ، ص ١١٠ .
- ٣٧ - إبراهيم العيسوى خطة التنمية الحكومية - الإحلام والواقع (محدد) ، والبديل الجاد - (القاهرة - كتاب الأمالى ، رقم ٢١ ، يوليو ١٩٨٩) ، ص ٥١ .
- ٣٨ - وزارة التربية والتعليم ، السياسة التعليمية فى مصر ، مرجع سابق ، ص ١٣ .
- ٣٩ - شبل بدران ، " التعليم وحقوق الإنسان المصرى " (مجلة الهلال ، عدد ديسمبر القاهرة ، ١٩٨٧) ، ص ٥٦ .
- ٤٠ - المرجع السابق ، ص ٥٦ .
- ٤١ - أحمد فتحى سرور ، إستراتيجية تطوير التعليم فى مصر ، مرجع سابق ، ص ١٢١ .
- ٤٢ - إبراهيم العيسوى ، خطة التنمية الحكومية ، مرجع سابق ، ص ٥٠ - ٥١ .
- ٤٣ - مصطفى كمال حلمى ، المجالس القومية التعليمية فى مصر - حاضره ومستقبله - المتخصصة (البونيسكو ، نشره الشعب القومية التربية والعلوم والثقافة العدد ٤٣ ، القاهرة ، ١٩٧٧) ، ص ١٢ - ١٣ .
- ٤٤ - سياسة التعليم ، مرجع سابق ص ١١١ - ١١٢ .
- ٤٥ - الجهاز المركزى للنشر الإحصائيه - حول نظم التعليم للتعبئة العامة والإحصاء ، والتوظيف فى مصر (العدد الخامس ، القاهرة ، أكتوبر ١٩٨٦) ، ص ٢٢ .

٤٦ - أحمد فتحى سرور ، إستراتيجية تطوير التعليم فى مصر ، مرجع سابق ، ص ١٤٥ - ١٤٨ .

٤٧ - إبراهيم سعد الدين ، " قومية التعليم ووطنيته " . (الأهالى ١٤/١١/١٩٨٤)

٤٨ - والحق السيد/ منصور حسين نائب وزير التربية والتعليم على فكرة إستيراد المعلمين الأجانب فى عام ١٩٧٩ حينما كان يحتل موقعه الوزارى ودافع عنها بشدة (أهرام ١٣/٩/١٩٧٩) وبعد أن ترك موقعه الوزارى ، بعد توليه الوزارة ، وشغل منصب نقيب المعلمين ، عارض الفكرة بشدة ، ودافع عن قومية التعليم وكرامة المدرس المصرى ؛ وعلى أن ذلك يشكل هدراً لكل القيم والمكاسب التى حققها المعلم المصرى طوال تاريخه الطويل (أهرام ٤/١/١٩٨٨) .

٤٩ - أحمد فتحى سرور ، إستراتيجية تطوير التعليم فى مصر ، مرجع سابق ، ص ١٢٤ .

٥٠ - حامد عمار ، "روايش على متن التعليم " (الشعب فى ١٩/٧/١٩٨٨) .

٥١ - عبد العظيم أنيس ، التعليم الفنى وقضية التقنيه (مجلة العربى ، العدد ٣٦٢ ، الكويت ، يناير ١٩٨٩) ، ص ٣١ - ٣٢ .

٥٢ - فؤاد زكريا ، " السياسات التعليميه فى مصر فى الثمانينات " (ثروة التربية المعاصره ، صيف ١٩٨٨ ، مجلة التربية المعاصره العدد ١٣) ، ص ٢٢١ .

٥٣ - عبد العظيم أنيس ، التعليم الفنى وقضية التقنيه ، مرجع سابق ، ص ٣٣ .

٥٤ - حامد عمار ، "عقدة التعليم الفنى " (الشعب ، ١٩/٧/١٩٨٨) .

٥٥ - أحمد المهدي عبد الحليم " الوهم الأكبر فى تطوير التعليم " (الشعب ، ٢١/٧/١٩٨٧) .

٥٦ - شبل بدران ، " التربية والتبعيه - دراسة فى التعليم الأجنبى ومدارس اللغات " (مجلة التربية المعاصره ، العدد الثالث ،

- القاهرة ، مايو ١٩٨٥) ، ص ٤٣ .
 " الإفتتاح والتعليم " (ندوة حزب التجمع حول - أزمة
 التعليم في مصر - جريدة الاهالي ، ١١/١/١٩٨٩) .
 ٥٨ - محمود أمين العالم ،
 « ثلاث نصوص وثلاثة مواقف في منهج تدريس الفلسفة
 لطلبة الثانوية العامة أدبي في مصر » . (مجلة
 دراسات تربوية ، العدد الاول ، نوفمبر
 ١٩٨٥) ، ص ٢٩ - ٧٤ .
 ٥٩ - سعيد اسماعيل علي ،
 أنهم يخربون التعليم (كتاب الاهالي ، العدد ٩ ،
 يناير ١٩٨٦) ، ص ١١٣
 مرجع سابق ، ص ٦٩ - ٧٠
 ٦٠ - محمود أمين العالم ،
 التنشئة السياسية للطفل العربي - دراسة تحليل مضمون
 الكتب المدرسية في مصر والاردن وسوريا ولبنان)
 المستقبل العربي العدد ٥١ ، مايو ١٩٨٣)
 ص ٥٤ - ٦٨
 ص ٥٩ - ٦٨
 ٦١ - نادية حسن سالم ،
 « التعليم وتزكيف الوعي الاجتماعي - دراسة في
 استطلاع مضمون بعض المقررات الدراسية » (الكويت ،
 مجلة العلوم الاجتماعية ، العدد الرابع ، عام ١٩٨٤) ،
 ص ٧٧ - ٥٥
 ص ٦٧ - ٧٧
 ٦٢ - المرجع السابق ،
 ٦٣ - عبدالباسط عبد المعطى
 ٦٤ - المرجع السابق

المحتويات

٧	تقديم بقلم الدكتور حامد عمار
٣١	استهلال
٣٥	* الدراسة الأولى :
٣٥	الايدولوجيا والتربية : محاولة لتحديد إطار نظري.
٣٩	أولا : حول إشكالية التعريف
٤٠	١ - الايديولوجيا والوعي الاجتماعي.
٤٣	٢ - الايديولوجيا والوعي الزائف.
٤٣	ثانيا : الايديولوجيا في الفكر البرجوازي
٥٣	ثالثا : الايديولوجيا في الفكر الماركسي
٥٣	١ - ماركس ... والايديولوجيا
٦٤	٢ - لينين .. والايديولوجيا
٦٧	٣ - لوكاتش .. والايديولوجيا
٦٨	٤ - انطونيو جرامشي .. والايديولوجيا
٨١	٥ - لويس التوسير .. والايديولوجيا
٧٣	٦ - كارل مانهيم .. والايديولوجيا
٧٩	٧ - هل الايديولوجيا الماركسية وعي زائف ؟

- ٨٤ رابعاً : الايديولوجيا والتربية
- ٨٧ ١ - المدرسة في النظام الرأسمالي
- ٩٥ ٢ - المدرسة والاعترا ب

* الدراسة الثانية :

الايديولوجيا والتربية في مصر (١٩٥٢ - ١٩٧٤)

- ١١٢ أولا : الايديولوجيا السائدة في الفترة من ١٩٥٢ - ١٩٧٤
- ١٢٣ ١ - التوازن في مواجهة الصراع
- ١٢٦ ٢ - تطور الايديولوجيا السائدة
- ١٣٣ ٣ - الايديولوجيا السائدة وتزييف الوعي
- ١٣٥ ٤ - أزمة ايديولوجيا .. أم أزمة طبقه ؟
- ١٣٩ ٥ - الخصائص النوعية للبرجوازية المصرية الصغيرة.
- ١٤٣ ثانيا : الايديولوجيا السائدة والسياسة التعليمية
- ١٤٦ ١ - هيمنة الاتجاه الوظيفي التوازني
- ١٥٣ ٢ - اخفاق للسياسة التعليمية .. أم لنظرية التوازن ؟
- ١٦٩ ٣ - الايديولوجيا السائدة وتطوير المناهج الدراسية.

* الدراسة الثالثة :

الايديولوجيا والتربية في مصر (١٩٧٤ - ١٩٨٩)

- أولا : الايديولوجيا السائدة في الفترة من ١٩٧٤ - ١٩٨٩ ١٨٩
- ١ - أيديولوجيا التبعية ١٩٠
 - ٢ - المرتكزات الاجتماعية للتبعية ١٩٦
 - ٣ - أليات التبعية ٢٠٣
 - ٤ - إنتهاء الدور القيادي للرأسمالية الوطنية ٢١٥
- ثانيا : الايديولوجيا السائدة .. والسياسة التعليمية ٢١٨
- ١ - ديمقراطية التعليم وديمقراطية النظام السياسي. ٢١٩
 - ٢ - تكافؤ الفرص في التعليم وفي الحياة ٢٣٨
 - ٣ - أزمة النظام .. وأزمة التعليم ٢٥٠
 - ٤ - الايديولوجيا السائدة وتطوير المناهج الدراسية. ٢٥٧

سلسلة كتاب الأهالي

- ١- مستقبل الديمقراطية في مصر
- ٢- الأسس القرآنية للتقدم
- ٣- في إصلاح ما أفسده الانفتاح
- ٤- محنة التعليم
- ٥- دعم الأغنياء ودعم الفقراء
- ٦- هل تهدم السد العالي
- ٧- بنوك وباشوات
- ٨- محاكمة ريجان
- ٩- إنهم يخربون التعليم
- ١٠- حدث في كامب ديفيد
- ١١- مدرسة السادات السياسية
- واليسار المصري
- ١٢- السلام الضائع في كامب ديفيد
- ١٣- حكومة وأهالي وخلافة
- ١٤- لتطبيق الشريعة لا للحكم
- ١٥- الثورة المضادة في مصر
- ١٦- لهذا نعارض مبارك
- ١٧- النيل في خطر
- ١٨- السادات القناع والحقيقة
- ١٩- أزمة النظام الاشتراكي
- ٢٠- نظرة ثانية إلى القومية العربية
- ٢١- خطة التنمية الحكومية :
- الأحلام والواقع والهديل الجاد
- ٢٢- نجيب محفوظ- الصورة والمثال
- ٢٣- يوميات دبلوماسي في بلاد العرب
- خالد محيي الدين (نقد)
- د. محمد أحمد خلف الله
- د. ابراهيم العيسوي
- د. سعيد اسماعيل على
- خبراء الاقتصاد لحزب التجمع - (نقد)
- فيليب جلاب
- ديفيد لانتز - ترجمة وتقديم د. عبد
- العظيم أنيس
- فريق من المتخصصين في السياسة الدولية
- ترجمة بيروى قنديل
- د. سعيد إسماعيل على
- ثلاثة مؤلفين إسرائيليين - ترجمة ابراهيم
- منصور - (نقد)
- لطفي الحولي - (نقد)
- د. محمد ابراهيم كامل
- الفنان بهجت - تقديم صلاح عيسى
- خليل عبد الكريم
- د. غالى شكرى
- كتاب وفناني الأهالي
- كامل زهيرى
- محمد عبد السلام الزيات (نقد)
- د. ابراهيم سعد الدين
- د. فؤاد مرسى
- د. لطيفة الزيات
- ١٢ خبيراً - تحرير د. ابراهيم العيسوي
- د. لطيفة الزيات
- نوفيكوف / فينوجرادوف - ترجمة جلال
- الماشطه وحمدى عبد الحافظ

- ٢٤- مقاومة التاريخ الكبرى د. فؤاد زكريا
- ٢٥- البيرسترويكيا ومستقبل الاشتراكية ندوة الأهالي (١٧) مفكراً وسياسياً
أمين الباسيني - ترجمة سيد زهران - (نقد)
- ٢٦- الإسلام والعرش د. عبد العليم محمد
- ٢٧- الخطاب الساداتي د. رفعت السعيد
- ٢٨- حسن البنا - كيف ومتى ولماذا د. غالي شكرى - (نقد)
- ٢٩- الأقباط في وطن متغير مؤلفين سوفيت - ترجمة: عزه الحميسى
- ٣٠- ثورة الضباط الأحرار في مصر د. فؤاد مرسى
- ٣١- معارك سياسية خبراء حزب التجمع
- ٣٢- لماذا نعارض بيان الحكومة ج. جلهوت / من. منشيكوف - ترجمة
- ٣٣- التعايش بين الرأسمالية والشيوعية د. شهرت العالم - تقديم محمد سيد أحمد
- ٣٤- التطور الزراعى فى مصر د. الان ريتشارد - ترجمة د. أحمد فؤاد
- ٣٥- صناعة الفقر العالمى سيف النصر - تقديم د. محمود عبد الفضيل
- ٣٦- ألف يوم من الثورة تيريزا هايتز - ترجمة مجدى نصيف
- ٣٧- موسكو تعرف الدموع مجموعة مؤلفين - ترجمة عمر عاشور -
- ٣٨- نقد الحركة النسوانية تقديم عبد القادر ياسين
- ٣٩- حكايات من دفتر الوطن أحمد الحميس - تقديم حسين عبد الرازق
- ٤٠- مجتمع الانتفاضة الفلسطينية تونى كليف - ترجمة أروى صالح - تقديم
- ٤١- بشر بلا ضمير فريده النقاش
- ٤٢- الإرهاب صلاح عيسى
- ٤٣- برنامجنا للتغيير عبد القادر ياسين
- ٤٤- الأمانة العامة لحزب التجمع
- ٤٥- إسماعيل صبرى عبد الله
- ٤٦- نعوم شومسكى وآخرين
- ٤٧- ترجمة: د. مصطفى صفوان
- ٤٨- الأمانة العامة لحزب التجمع

تباع إصدارات سلسلة كتاب الأهالى بخصم ٢٥٪
فى مقر جريدة الأهالى: ٢٣ ش عبد الحالى ثروت - القاهرة

رقم الإيداع ٩٣/٤٣٨٠ / ١٠

طبعته بمطابع شركة الأمل للطباعة والنشر
إطوان موريتاني سابقا
تلييفون ٣٩٠٤٠٩٩

ملف الكتاب
ملك الأستاذ الدكتور
مصري زكي بطرس

انبهك - أيها القارئ - منذ البداية أنك أمام كتاب في التربية قد يخالف تصورك وتصور الكثيرين لما ينبغي أن تعالجه كتب في التربية ..

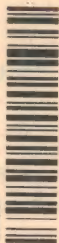
وإذا كان - كما يقول الشاعر « وأول مقروء من الكتب عنوان » فإن عنوان الكتاب الذي نحن بصدده - صناعة العقل - يشير إلى نوع من الإدراك الجديد لأبعاد المسألة التربوية وما يتفرع عنها من نظم ومؤسسات تعليمية .. فموضوع الكتاب عن الأيديولوجيا والتربية .. وهي دراسة في العلاقة بين السياسة التعليمية وبنية النظام السياسي في مصر ٥٢ - ١٩٨٩ .

وهي ليست معالجة فنية مستأنسة كما درجت عليه كثير من الكتابات التربوية حينما تعرض أو تناقش المناهج أو الكتب المدرسية أو مشكلات التعلم والتعليم أو أوضاع مرحلة تعليمية إلى غير ذلك من المفردات . لكنها معالجة سياسية اجتماعية في المقام الأول تتخذ المنظور الكلي في التحليل والربط والتفسير والتعليم .

من تقديم : د . ح

لوحة الغلاف للفنان : محمود أحمد مصطفى
تصميم الغلاف للفنان : يوسف شاكر

Bibliotheca Alexandrina



0422114

